

Gassen, Helmut; Schwander, Michael

Zuständig sein und überflüssig werden. Zur Problematik professionellen Handelns in den "helfenden Berufen"

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 417-441. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 18)



Quellenangabe/ Reference:

Gassen, Helmut; Schwander, Michael: Zuständig sein und überflüssig werden. Zur Problematik professionellen Handelns in den "helfenden Berufen" - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 417-441 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-228727 - DOI: 10.25656/01:22872

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-228727>

<https://doi.org/10.25656/01:22872>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 22. – 24. März 1982 in der Universität Regensburg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Helmut Heid, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1983

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft :

Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft : vom 22. – 24. März 1982
in d. Univ. Regensburg / Im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel :
Beltz, 1983.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 18)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 8)

ISBN 3-407-41118-9

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft : Beiträge vom
... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; HST

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1983 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41118 9

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
 I. Öffentliche Ansprachen	
HERMANN GRANZOW	15
HANS MAIER	22
HANS THIERSCH	26
 II. Öffentliche Vorträge	
HANS AEBLI Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema	33
DIETRICH BENNER Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion	45
WALTER HORNSTEIN Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute	59
PETER M. ROEDER Bildungsreform und Bildungsforschung	81
 III. Symposien: Vorträge/Berichte	
HANS NICKLAS Erziehung zur Friedensfähigkeit in einer friedlosen Welt?	99
<i>Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirektismus in Staatshoheit</i>	105
WOLFGANG KLAFKI Vorbemerkungen zum Bericht über das Symposium	105
HANS-CHRISTOPH BERG Freie Schulen als Regelschulen	108
ALOIS ALDER Erfahrungen an der Friedensschule in Münster	113
DORIS KNAB Der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages im Lichte einiger Erfahrungen aus der Schulreformerarbeit an der Friedensschule Münster	118

BARBARA BOTH / ALBERT ILIEN und die GREMIEN DER GLOCKSEE-SCHULE, unter Mitarbeit von RENATE STUBENRAUCH / JÜRGEN FRIEDMANN / RUDOLF MESSNER	
Zur Pädagogik der Glocksee-Schule	122
MARIA FRIEDERIKE RIEGER	
Stiftung Landerziehungsheim Neubuern – Ziele und Schwierigkeiten einer „freien“ Schule und der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages	130
JOHANN PETER VOGEL	
Zur gegenwärtigen Situation von Schulen besonderer pädagogischer Prägung und den entsprechenden Vorschlägen im Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages	133
HANS-CHRISTOPH BERG / WOLFGANG KLAFKI / DORIS KNAB	
Leitfragen und Thesen zur Fortführung der Diskussion über die Zielsetzung und die pädagogische Gestaltungsfreiheit von privaten und staatlichen Schulen besonderer pädagogischer Prägung und über die schulrechtliche Absicherung solcher Schulen	136
<i>Sekundarstufen II – Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter</i>	139
HERWIG BLANKERTZ	
Einführung in die Thematik des Symposions	139
ANDREAS GRUSCHKA	
Fachliche Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium der Erzie- herausbildung – über den Bildungsgang der Schüler der Kollegschule und zur Möglichkeit der Schule, diesen zum Thema zu machen	143
HAGEN KORDES	
Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium fremdsprachlicher Bildung	153
WOLFGANG FISCHER	
„Jugend“ als pädagogische Kategorie – historische Rückfragen an Untersuchen- gen zur Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung	168
JÜRGEN ZIECHMANN	
Stellenwert empirischer Verfahren in der Curriculumforschung. Eine Diskussion anhand von Projekten	179
HEINZ-OTTO GRALKI / ULRIKE STRATE / CARL-HELLMUT WAGEMANN	
Die Sozialisation von Studenten in Hochschulen. Bericht über ein Symposium . . .	185
<i>Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Zusammenarbeit zwischen Hoch- schulen und außeruniversitären Trägern</i>	203
JOACHIM DIKAU	
Zusammenfassung des Symposiums	203
GÜNTHER DOHMEN	
Rückwirkungen wissenschaftlicher Weiterbildung auf Hochschule und Hoch- schulpolitik	208

HANS-DIETRICH RAAPKE	
Beteiligung der Hochschule an der allgemeinen Erwachsenenbildung als Herausforderung für Wissenschaft und Praxis	214
<i>Prävention – Zauberwort für gesellschaftliche Veränderung oder neue Form der Sozialkontrolle?</i>	219
HANS-UWE OTTO	
Einleitung zur Fragestellung des Symposions	219
PETER GROSS	
Über die Präventivwirkung des Nichtwissens – Popitz revisited	221
HEINRICH KUPFFER	
Die Fragwürdigkeit der Prävention in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik	228
NORBERT HERRIGER	
Präventive Jugendkontrolle – eine staatliche Strategie zur Kolonisierung des Alltags	231
<i>Arbeit und Freizeit im Wandel – Antworten der Pädagogik</i>	237
HORST W. OPASCHOWSKI	
Neue Erziehungsziele als Folge des Wertewandels von Arbeit und Freizeit	237
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Die Zukunft von Bildung, Arbeit und Freizeit: Berufsarbeit wird knapp – Chance für gesellschaftliche Arbeit?	250
<i>„Ausländerpädagogik“ als pädagogische Spezialdisziplin?</i>	259
JÖRG RUHLOFF	
Einleitende Problemskizze	259
HELMUT LUKESCH	
Empirische Befunde zur Stellung des Ausländerkindes im deutschen Schulsystem und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft	262
FRANZ HAMBURGER	
Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft	273
HANS MERKENS	
Erfordernis und Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung in der Schulpädagogik	283
JÖRG RUHLOFF	
Thesen zur Schlußdiskussion	292
JÖRG RUHLOFF	
Zur Diskussion	295
<i>Autobiographische und literarische Zeugnisse als Quellen und Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und Handlungsorientierung II</i>	297
DIETER BAACKE	
Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie	298

ROTRAUT HOEPEL	
Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Materialien. Autobiographien als kommunikativ-pragmatische Formen der Selbstreflexion	307
THEODOR SCHULZE	
Auf der Suche nach einer neuen Identität	313
<i>Aufgaben und Verfahren interpretativer Theoriebildung</i>	321
PETER ZEDLER	
Entwicklungslinien und Kontexte interpretativer Theoriebildung	321
EWALD TERHART	
Übersicht über die Beiträge	333
HEINZ MOSER	
Versuch eines Resumés aus den Regensburger Diskussionen	343
<i>Leben und Lernen jenseits patriarchaler Leitbilder</i>	351
HEDWIG ORTMANN	
Einleitung in die Problemstellung des Symposions	351
SIGRID METZ-GÖCKEL	
Macht- und Selbstlosigkeit der Frauen. Assoziative Überlegungen zum Mutter-Tochter-Bündnis in den letzten drei Generationen oder das Matriarchat lebt weiter	353
BIRGIT CRAMON-DAIBER	
Bericht über die Ergebnisse der Begleitforschung zum Fünfjahresprogramm der Bundesregierung „Modellplan zur Freisetzung humaner Ressourcen und zur kreativen Entwicklung neuer Subsistenzformen“ (M.H.R.K.S.)	364
CHRISTINE HOLZKAMP / GISELA STEPPKE	
Leben und Wissenschaft – einige Überlegungen zu den Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Trennung von Erziehungsarbeit und Erziehungswissenschaft	372
<i>Forschungsfreiheit, Forschungsethik und Datenschutz</i>	381
WOLF-DIETER EBERWEIN	
Freiheit der sozialwissenschaftlichen Forschung und Datenschutz: Probleme und Lösungsansätze	381
HERMANN AVENARIUS	
Die Genehmigungsrichtlinien der Kultusminister unter juristischem Aspekt . . .	384
KARLHEINZ INGENKAMP	
Beispiele für die Behinderung der Forschungsfreiheit durch die ministerielle Genehmigungspraxis	388
EWALD ZACHER	
Einige verfassungsrechtliche und schulrechtliche Bemerkungen zur Zulässigkeit von wissenschaftlichen Erhebungen an Schulen und zur einschlägigen Genehmigungspraxis	392

LENELIS KRUSE Ethische und rechtliche Normen als Problem für die pädagogisch-psychologische Forschung	395
WILFRIED BERG Zur grundrechtlichen Problematik von Datenschutzbehörden und Forschungs- freiheit	399
KARLHEINZ INGENKAMP Beispiele für Konflikte zwischen Datenschutz und Forschern	403
PAUL J. MÜLLER Die Implementation des Datenschutzes im Bereich der wissenschaftlichen For- schung	407
EDGAR WAGNER Die informierte Einwilligung	410
ERWIN DEUTSCH Das Problem der informierten Einwilligung für Forschung und Datenschutz . . .	413
HELMUT GASSEN / MICHAEL SCHWANDER Zuständig sein und überflüssig werden	417
ULRICH HERRMANN / JÜRGEN OELKERS / JÜRGEN SCHRIEWER / HEINZ-ELMAR TENORTH Überflüssige oder verkannte Disziplin?	443
VERONIKA REISS Sprechpausen im Unterrichtsdiskurs	465

Zuständig sein und überflüssig werden

Zur Problematik professionellen Handelns in den „helfenden Berufen“

Einleitung

Das im Rahmen des 8. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft veranstaltete Symposion „Professionalisierung in pädagogischen Berufen – Entwicklungen, Chancen, Gefahren“ knüpfte an eine in verschiedenen Nachbardisziplinen (bes. in der Berufssoziologie, Medizinsoziologie, Psychologie) schon länger geführte Diskussion an. Die von daher vorgegebene Interdisziplinarität der Veranstaltung schloß von vornherein eine perspektivische Begrenzung auf die Berufsproblematik des Lehrers als der Komplexität des Professionalisierungsproblems unangemessen aus. Hingegen war der Akzent auf die Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Professionalisierung im pädagogischen, psychosozialen und medizinischen Bereich zu legen.

Das auf zwei Nachmittage angesetzte Symposion sollte freilich mit dem Akzent auf der Professionalisierung *pädagogischen* Handelns beginnen. Der erste Tag stand unter dem Leitthema „Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik professioneller Orientierung“ und wurde mit einem *geschichtlichen Problemaufriß* eröffnet; einer prinzipiellen Erörterung der *Professionalisierbarkeit* pädagogischen (OEVERMANN) bzw. sozialpädagogischen Handelns (DEWE) folgte schließlich die Präsentation von *Professionalisierungskonzepten* für den Lehrerberuf aus der Sicht unterschiedlicher Positionen (BECKMANN, OEVERMANN, SCHORR).

Der zweite Teil des Symposions war Beiträgen aus anderen mit dem Professionalisierungsproblem befaßten Disziplinen vorbehalten und stand unter dem Motto „Professionalisierung – ein Strukturproblem aller sozialen Dienstleistungsberufe“. Hier richtete sich die Kritik des Sozialpsychologen HEINER KEUPP (München) gegen den „Professionalisierungsboom im psychosozialen Bereich“ und dessen „widersprüchliche Deutungsmuster“, zeigte der Soziologe BERNHARD BADURA (Oldenburg) „Spannungen und Widersprüche im Bereich der medizinischen Profession“ auf, umriß der Therapeut WOLFGANG SCHMIDBAUER (München) das Spannungsfeld von „Helfersyndrom und Professionalisierung“ und stellte der Sozialpädagoge HELGE PETERS (Oldenburg) „Entprofessionalisierung als Alternative für die Sozialarbeit“ in Frage.

Der folgende Bericht (Teil I von GASSEN, Teil II von SCHWANDER) ist von uns nicht als protokollartige Wiedergabe abgefaßt, sondern versucht für den ersten Teil des Symposions, die sehr unterschiedlichen Konzeptionen unter bestimmten Fragestellungen zu strukturieren. Dabei werden (1.) der gegenwärtige Stand der Professionalisierung des Lehrerberufs im Lichte der Konzeptionen von SCHORR, BECKMANN und OEVERMANN bilanziert, sodann (2.) die drei Positionen in ihrem Selbstverständnis skizziert sowie ihre zentralen Thesen und Begriffe expliziert und schließlich (3.) vergleichend auf Übereinstimmungen oder Unterschiede hinsichtlich zentraler Problemaspekte analysiert und konzeptionell kritisiert.

Das kommentierend-interpretative Verfahren wird auch im zweiten Teil mit der Absicht beibehalten, trotz aller inhaltlicher und begrifflicher Disparitäten der verschiedenen Konzeptionen Hinweise zur Beantwortung der Frage zu gewinnen, ob sich am besonderen Beispiel des psychosozialen Berufsfeldes so etwas wie ein *allgemeines Strukturproblem* aller sozialen Dienstleistungsberufe ermitteln läßt.

I. Professionalisierung in pädagogischen Berufen

1. Der gegenwärtige Stand der Professionalisierung des Lehrerberufs: drei Experten ziehen Bilanz

1.1 Nach SCHORRS Analyse hat die Erziehungswissenschaft bislang nur ein zwiespältiges Verhältnis zu den in verschiedenen pädagogischen Berufen nachweisbaren Professionalisierungstendenzen: Unter berufspolitischem Aspekt unterstützt sie solche Tendenzen, weil sie gegenüber der Öffentlichkeit eine Steigerung der Ausbildungsanforderungen (und damit des Berufsprestiges) legitimieren, unter berufsethischem Aspekt hingegen betont sie den persönlichen Einsatz in der erzieherischen Tätigkeit, der vermeintlich mit professionellen Standards nur schwer vereinbar sei.

Da die Probleme professioneller Erzieherarbeit in besonderem Maße von situations- und personspezifischen Bedingungen abhingen, sei eine Professionalisierung pädagogischen Handelns *nur sehr begrenzt möglich*. Das pädagogische Handlungsmodell unterscheide sich grundlegend von dem relativ einheitlichen Konzept klassischer Professionen. Angesichts der Eigentümlichkeit der Problemkonstitution im Erziehungsbereich sei noch nicht zu erkennen, wie sich der ja auch mit der Lehrerausbildung angestrebte Kompetenzanspruch (Fachautorität), berufliche Selbstkontrolle und die Situationskasuistik aufeinander beziehen ließen, „wenn der Lehrer nicht nur nach intersubjektiv gültigen (z. B. wissenschaftlichen) Einschätzungen verfährt, sondern immer auch nach persönlichen, nur für den einzelnen Lehrer geltenden Situationseinschätzungen“.

Die Forderung nach mehr Wissenschaft für die Lehrerausbildung helfe da nicht weiter. Die Lehrerausbildung betreibe vielmehr Wissenschaft in einer Form und Zusammensetzung, die als Theorie nach ihrer – über die Hochschulabsolventen sich vollziehenden – Rückführung in die Erziehungspraxis merkwürdig hilflos wirke, weil sie gegenüber den praxisimmanenten Theorien spröde bleibe und den jungen Lehrern lediglich die Erfahrung der Unverträglichkeit beider Theoriearten vermittele. Wegen ihrer Unfähigkeit zur Vermittlung wissenschaftlicher und praxisimmanenter Theorie sei die herkömmliche Lehrerbildung nicht in der Lage, die Professionalisierung pädagogischer Berufspraxis zu fördern, sondern trage im Gegenteil indirekt zur Anpassung ihrer Absolventen an den Status quo und zur Beschränkung auf verbandspolitische Agitation bei. Im Ansatz vorhandene Professionalisierungstendenzen seien in Anbetracht *ungelöster struktureller Probleme* in eine Art „Stillhalteabkommen“ zwischen Lehrerschaft und Schulbürokratie eingebunden.

Es sei das Manko der bisherigen Lehrerbildung – so SCHORRS Hauptthese –, daß sie nicht hinreichend reflektiert habe, in welch hohem Maße professionalisierte pädagogische Arbeit ihre *Basis in der (Schul-)Organisation* habe. Vielmehr schiebe die pädagogische Theorie die ungelösten Strukturprobleme professionalisierten pädagogischen Handelns vor sich her und sei deshalb nicht in der Lage, zu Fortschritten bei der Professionalisierung des Lehrerberufs beizutragen.

1.2 BECKMANN unterscheidet in Anknüpfung an die Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik „Einzelwissen“ (Ergebnisse empirischer Forschung, Erfahrung und Umgang) und „pädagogische Bildung“ (personale Einstellung, Erkenntnis des Zusammenhangs, geschichtliches Standortbewußtsein). Beides könne die Erziehungswissenschaft über die Lehrerausbildung weitergeben. Im Blick auf die „pädagogische Bildung“ schränkt

er freilich ein, daß die Professionalisierung des Lehrers „immer nur eine partielle“ sein könne. Nach Meinung des Referenten gibt es kein einheitliches Lehrerbild der Erziehungswissenschaft, weil deren unterschiedliche wissenschaftsmethodische Ansätze durchaus verschiedene Vorstellungen vom Lehrerberuf entwickeln. Auch in der pädagogischen Praxis läßt sich nicht von einem einheitlichen Verständnis der Berufsaufgaben des Lehrers sprechen. Vielmehr werden diese einerseits von den jeweiligen Erfordernissen des Handlungsfeldes her unterschiedlich akzentuiert, andererseits von den verschiedenen wissenschaftsmethodischen Richtungen in der Pädagogik unterschiedlich beurteilt. Generell läßt sich nach BECKMANN aber feststellen, daß der Professionalisierungsprozeß im Lehrerberuf weiter fortgeschritten ist als in dem des Erwachsenenbildners oder des Sozialpädagogen, wobei eine Differenzierung des Entwicklungsstandes der Professionalisierung nach Schularten und -stufen notwendig sei.

Die fortschreitende Professionalisierung in allen Lehrerberufen habe drei gravierende *Fehlentwicklungen* mit sich gebracht: 1. die Verabsolutierung der Fachwissenschaften unter dem Postulat der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung mit dem Ergebnis ihrer „Philologisierung“; 2. die Hypostasierung der Lehrerposition, häufig aufgrund politischer oder anthropologischer Überakzentuierungen; 3. die Technokratisierung bzw. Funktionalisierung des Lehrerberufs (Richtlinienfunktionär, Lernzielfetischist, Leistungsnotar).

Gegenüber solchen Fehlentwicklungen weist der Referent auf die Notwendigkeit einer *Differenzierung der Berufsaufgaben* des Lehrers hin. BECKMANNS These ist: Erst in Kenntnis der Unterschiedlichkeit der Berufsaufgaben und der dafür erforderlichen Qualifikationen ließen sich genauere Angaben über Ausmaß und Intensität der Professionalisierung im Lehrerberuf machen. Professionalisierung setzte also *Orientierung an den spezifischen Berufsaufgaben des Lehrers* voraus. Dabei zeige sich sofort, daß die Universitäten das Problem der Vermittlung „pädagogischer Bildung“ als zentraler Komponente des Lehrerhandelns nicht gelöst hätten. Die Pädagogischen Hochschulen hätten dazu seit langem wirksamere Konzepte entwickelt. Deshalb sei die Integration in die Universitäten hinsichtlich der Professionalisierung des Lehrerberufs eher als ein Rückschritt zu werten, denn sie fördere die einseitige Orientierung an Fachwissen, was zur Folge habe, daß der so ausgebildete Lehrer unvorbereitet den Problemen des Klassenunterrichts ausgesetzt und damit geradezu ein konflikterzeugendes Lehrerverhalten vorprogrammiert werde.

1.3 Wie SCHORR und BECKMANN kritisiert auch OEVERMANN an den neueren Reformbestrebungen im pädagogischen Bereich eine eigentümliche „Reduktion auf die Technologie von Unterrichtshandeln“. Solch reduktionistisches Verständnis pädagogischer Praxis gehe einher mit einer *Krise des Lehrerberufs*, die sich nach dem Abflauen der Reformeuphorie der späten 60er und frühen 70er Jahre eingestellt habe und sich u. a. in Phänomenen wie „Lehrerangst“ und „Praxischock“ äußere. Der Lehrerberuf befinde sich zur Zeit unter massivem Druck sich kreuzender sozialer Einflüsse und Reformansprüche. Die berufliche Sozialisation (bes. die Rituale der zweiten Ausbildungsphase), drohende Arbeitslosigkeit und Berufsverbotspraxis verstärkten den gesellschaftlichen Erwartungsdruck durch weitere Zwänge und verdichteten sich zu einem Komplex, der partiell durchaus „zu paranoiden Angstreaktionen Anlaß geben“ könnte. Fremdkritik, Fremdkontrolle und Fremdbestimmtheit des Lehrerberufs stehen nach dem Urteil des Referenten in eklatantem Gegensatz zum Autonomieanspruch klassischer Professionen und tragen nachhaltig zur *Verunsicherung der Lehrerschaft* bei. Diese Verunsicherung sei auch in den rasch

aufeinander folgenden „Wendungen“ der Erziehungswissenschaft hin zu unterschiedlichen Theoriekonzepten der Sozialwissenschaft erkennbar. Für ihre Situation seien freilich die Pädagogen zu einem großen Teil selbst verantwortlich, weil sie – so die zentrale These OEVERMANNs – bisher versäumt hätten, jenen *professionellen Habitus* zu entwickeln, der den klassischen Professionen auch angesichts enormer Umweltveränderungen und gesellschaftlicher Kritik eine unterschütterliche Basis beruflichen Selbstvertrauens sichere.

Pädagogisches Handeln sei zwar strukturell professionalisierbar, aber historisch nirgendwo professionalisiert; prinzipielle Professionalisierbarkeit sei also bisher faktisch nicht eingelöst worden. Dies zeige sich mit besonderer Deutlichkeit, wenn man nicht – wie die amerikanische Professionsforschung durchweg – bei der Institutionenbeschreibung stehenbleibe, sondern zu einer *Strukturanalyse* professionalisierten pädagogischen Handelns vorzudringen suche.

Aufgrund der *verhinderten Professionalisierung* des Lehrerberufs werde das, was Professionalisierung normalerweise leiste, im Lehrerberuf bestenfalls durch private Lösungen geleistet, die aber den einzelnen Lehrer permanent überforderten. Die verhinderte Professionalisierung habe zur Konsequenz, daß gerade die durch ihre Ausbildung besonders motivierten und engagierten Lehrer die ungelöste Professionalisierungsproblematik in einem privaten heroischen „Einkämpfertum“ im Unterricht zu lösen versuchten und sich damit einem nicht zu bewältigenden moralischen Selbstanspruch aussetzten, der auf die Dauer selbstzerstörerisch wirken müsse. Eine andere Möglichkeit der privaten Lösung bestünde darin, das Professionalisierungsproblem zu verdrängen und solche Verdrängung durch berufsspezifische Abwehrideologien zu rationalisieren.

2. Professionalisierung – Positionen und Begriffe

2.1 BECKMANNs ‚realistisch‘ reformulierte geisteswissenschaftliche Position

Zur Bestimmung dessen, was *Professionalisierung* im Lehrerberuf als einem pädagogischen Beruf bedeuten könne, sind nach BECKMANNs Auffassung vorgängig dessen zentrale Aufgaben – Bildung, Erziehung, Unterricht – begrifflich zu klären und in einen kritischen Bezug zu den Ergebnissen der Professionsforschung zu setzen. Dabei gelangt der Referent zu folgendem *Professionsbegriff*: Der Lehrer ist „*Fachmann für Erziehung und Unterricht und Träger eines geistigen Amtes*“. Als *Merkmale* der Professionalisierung des Lehrerberufs werden genannt: a) die Entwicklung zu einer selbständigen Berufsgruppe mit b) wissenschaftlicher Ausbildung, c) sachlicher Entscheidungsfreiheit im Berufsbereich („pädagogischer Autonomie“), ausgeprägter Berufsethik („pädagogischer Verantwortung“) und d) wissenschaftlich fundierter Berufslehre.

Alle Berufsaufgaben des Lehrers basierten auf dessen Fähigkeit zur *Herstellung einer personalen Beziehung* zu seinen Schülern, in der sie als Individuen anerkannt werden. Auf dieser Basis unterscheidet BECKMANN als *zentrale Berufsaufgaben*: Erziehen, Unterrichten, Beurteilen, Beraten, Fortbildung. Angesichts solcher Berufsaufgaben betont er die Notwendigkeit entsprechender *Qualifikationen*, ohne deren Beherrschung kein Lehrer Unterricht erteilen dürfe.

Dabei gelangt er zu einem differenzierten, unterrichtsbezogenen und fächerübergreifenden Qualifikationsprofil, das selbst Ergebnis der neueren Entwicklung des Lehrerberufs,

der gestiegenen Anforderungen an Schule und Unterricht, des Erkenntnisfortschritts der Berufswissenschaften und der unterrichtsrelevanten Fachwissenschaften sei¹.

Aus der Darstellung der zentralen Berufsaufgaben und der entsprechenden Qualifikationen folgert BECKMANN im Hinblick auf *Professionalisierbarkeit*: Am leichtesten sei noch das Einzelwissen, insbesondere für die unterrichtlichen Aufgaben, ungleich schwerer hingegen die berufsbezogene pädagogische Bildung („pädagogischer Takt“) zu vermitteln. Seit HERBART sei das Problem ungeklärt, wie solches Verhalten durch Wissenschaft erworben werden könne. Der „Verwissenschaftlichung“ des Lehrerberufs seien hier deutliche Grenzen gesetzt. Sie habe ihr Eigenrecht, wo sie sich vorrangig auf seine Ausbildung beziehe, in der einerseits Fachwissenschaften und Berufswissenschaften unentbehrlich und andererseits die Grenzen der Wissenschaft zu reflektieren seien. Das Bewußtsein der Grenzen fachwissenschaftlicher Studien angesichts der Aufgaben pädagogischer Praxis sei um so notwendiger, als Lehrerausbildung eben nicht nur fachwissenschaftliches Studium, sondern Vorbildung für einen Beruf sei, der zu einem großen Teil nicht durch fachbezogene Aspekte, sondern durch Unterricht, Erziehung, durch didaktische, methodische, entwicklungs- und lernpsychologische, politische, gesellschafts- und bildungstheoretische Probleme bestimmt werde, durch Probleme also, die rein fachwissenschaftlich gar nicht lösbar, sondern dem Lehrer in seinem aktuellen unterrichtlichen Handeln immer neu zur Lösung aufgegeben seien. In diesem Zusammenhang stelle sich auch das Problem der organisatorischen Umsetzung wissenschaftlicher Studien in pädagogisch reflektiertes Handeln.

Nach Meinung des Referenten bleibt es die generelle Aufgabe der Lehrerbildung, in einem allgemeinen Sinne die Bildung ihrer Absolventen zu fördern (Problem: ungeklärtes Verhältnis von Wissenschaft und Bildung) und ihre spezielle Aufgabe (neben der Vermittlung pädagogischen Einzelwissens), die „pädagogische Bildung“ im Sinne eines gemeinsamen übergreifenden Berufsverständnisses zu stiften.

2.2. SCHORRS professionssoziologisch reflektierte systemtheoretische Position

Im Anschluß an das Professionskonzept von EVERETT C. HUGHES sieht SCHORR die Eigenart professioneller Arbeit (bei aller Unterschiedlichkeit im Detail zwischen den

1 Die wichtigsten Elemente dieses Qualifikationsprofils sind:

- Klärung der anthropologischen und soziokulturellen Bedingungskomplexe von Schule und Unterricht
- Klärung der Aufgaben der Schule (Geistes- und Sozialgeschichte der Schule, Kenntnis des Schulsystems und des Schulrechts)
- Erziehen (Zielproblematik aus pädagogischer Sicht, Grundprobleme der Erziehung, Erziehungsmittel, Erziehungsschwierigkeiten)
- Unterrichten (Sachkompetenz in Inhalten und Methoden des Unterrichts und die Fähigkeit, zwischen der Struktur der Fachwissenschaft und der Struktur des entsprechenden Schulfachs im Blick auf die unterrichtliche Präsentation des Gegenstandes unterscheiden zu können)
- Beurteilen (Reflexion über Einstellungen und Vorurteile des Lehrers gegenüber dem Schüler, über die Aufgaben der Schule, über Möglichkeiten und Grenzen von Beurteilung und Notengebung; Erkenntnis von Entwicklungs- und Leistungsbarrieren)
- Beraten (Schullaufbahnberatung: Kenntnis des Schul- und Unterrichtssystems; Einzelhilfe: fachliche Offenheit, Literaturkenntnisse, Kenntnis von außerschulischen Beratungsinstitutionen)
- Fortbildung (Fähigkeit, sich selbst durch Fachliteratur, -tagungen und -kurse fortzubilden, Kenntnis der anbietenden Organisationen und Wissensspeicher).

verschiedenen Professionen) vor allem durch folgende „übergreifende“ *Merkmale* gekennzeichnet: Arbeit an Personen („people processing“), Orientierung an einem gesellschaftlich wichtigen Problem mit hohem Risikogehalt (schwer kontrollierbare Fehlerquote), Anspruch auf eine Sonderausbildung (mit der Implikation, daß die berufliche Tätigkeit ohne diese Sonderausbildung nicht kompetent ausgeübt werden kann).

Von diesem „Mindestkonzept“ professionellen Handelns ausgehend, versucht der Referent, nicht nur die besonderen Schwierigkeiten mit der Professionalisierung im Erziehungsbereich zu analysieren, sondern auch die „strukturell ungelösten Probleme“ der Professionalisierung des Erziehungsberufs zu bestimmen. Dabei entwickelt er im Horizont der funktionalistischen Systemtheorie LUHMANNs als zentrale *These*: „Professionalisierung kommt im Erziehungssystem ohne Organisationsbasis nicht in Gang, weil die *Konstitution professioneller Arbeit (im Bereich des ausdifferenzierten Erziehungswesens) von Organisation abhängt*.“ Durch diese Abhängigkeit sei die *Ambivalenz* des Verhältnisses professioneller Arbeit zur Organisation begründet: Einerseits schafft die Organisation allererst die Wirkungsmöglichkeiten für professionelle Tätigkeit, andererseits schränkt die Organisation die notwendigen Mittel für erfolgreiches professionelles Handeln ein (z.B. durch Reglementierung des Verhaltens ihrer Mitglieder, also der Lehrer und Schüler; durch Zeitbegrenzungen, Raumfixierungen, überfüllte Klassen, Mammutschulen). Da also die Konstitution professioneller Arbeit im Erziehungssystem von Organisation abhängt, vollzieht sich die Professionalisierung der Erziehungstätigkeit historisch gesehen über den Lehrerberuf, und zwar um so mehr, als dieser nach und nach pädagogisiert wird.

Nach SCHORR hat sich die Professionalisierung im Erziehungsbereich historisch in drei Etappen vollzogen, und zwar

- (1) als Orientierung am Modell der Privaterziehung (ROUSSEAU's „natürliche“ („negative“) Erziehung, PESTALOZZI's „Wohnstuben-Erziehung“), die professionshemmend wirkte;
- (2) als Orientierung an der funktionalen Differenz (Schul-)Organisation/(pädagogische) Profession und
- (3) als Orientierung an der funktionalen Differenz wissenschaftliche Ausbildung des Lehrers (Generalisierung)/personale Praxis, die professionsfördernd wirkten.

Professionalisierung kommt aufgrund dieser Entwicklung, gerade wenn man die neue Verteilung der Erziehungsaufgabe auf Familie und Schule berücksichtigt, nur für den Schulbereich in Frage, d. h. sie wird *organisationsabhängig*. Aus diesem Grunde verbindet sie sich nicht so sehr mit konzeptionellen, als mehr mit (professions)politischen Vorstellungen. In der zweiten Phase findet mithin eine *Orientierung an der funktionalen Differenz Organisation/Profession* statt.

Über die Einführung der allgemeinen Schulpflicht und über die Bereitstellung von Lehrer- und Schülerkarrieren (entsprechend der Differenzierung nach Schultypen und als Folge von Wachstum und Selektionszwang) mit unterschiedlichen Erfolgchancen und hoher Selektivität erzeugt die Organisation akuten *Problemdruck*. Im Prozeß der Organisationsbildung entsteht aber ebenso der Zwang zur *Lösung* der erzeugten Probleme, denn der Organisationszweck (Erziehung und Enkulturation von Kindern und Jugendlichen) kann wiederum nur in organisationsfähigen Formen geplant werden: „Die ausdifferenzierte Erziehung kommt deshalb erst auf der Basis von Unterricht richtig in Gang.“

Mit der Organisation des Erziehungswesens ändert sich auch die Gestalt des Lehrerberufs. Der Lehrer wird *Mitglied einer Organisation*, die nun darauf angewiesen ist, mit den

Personen, die sie als Lehrer einstellt, „ein vorgefertigtes und internalisiertes, professionelles Ethos zu beziehen, weil anders ihre Probleme in Abhängigkeit von ihren Umweltbezügen nicht bzw. nur unzulänglich bearbeitet werden können“².

Lange Zeit jedoch blieb seine Berufswissenschaft, die Pädagogik, zu sehr darauf fixiert, sich der wissenschaftlichen Dignität und Unabhängigkeit ihres Gegenstandes zu versichern, als daß sie schon in der Lage gewesen wäre, ein Konzept professioneller Arbeit zu produzieren. Daher gelangt SCHORR zu der Folgerung, heute käme es darauf an, die pädagogische Reflexion aus dieser Fixierung zu lösen und „Vergleichsmöglichkeiten einzubauen“. Die pädagogische Reflexion gelange auf diese Weise zu Unterscheidungen, die sie dann zur Bestimmung professioneller Arbeit heranziehen könne. Auf der Suche nach einer solchen „Vergleichsmöglichkeit“ stellt sich der Referent in Anbindung an die neuere Professionsforschung die Aufgabe, dem „Zusammenhang von Professionalisierung und Bezugsproblem der Erziehung strukturierende Einsichten abzugewinnen“. Eine solche strukturelle Einsicht ist, daß sich die Professionalisierung im Erziehungswesen in ihrer dritten Phase an der funktionalen *Differenz wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer (generalisierende Perspektive)/personale Praxis (individualisierende Perspektive)* orientiert.

Aus der Zusammenführung von Professionstheorie und pädagogischer Theorie gelangt SCHORR zu der Auffassung, für pädagogisches Handeln sei es spezifisch, daß nicht die (Schul-)Organisation als solche, sondern „das Interaktionssystem ‚Unterricht‘“ die Problemerzeugungsfunktion einnimmt, die in anderen Handlungsbereichen (wie dem juristischen oder medizinischen) zur Professionsbildung geführt habe.

Dem Interaktionssystem „Unterricht“ mißt er zur Bestimmung professioneller Erzieherarbeit besondere Bedeutung zu. Dabei geht er von der Feststellung aus, Erzieherarbeit habe es zwar wie alle professionellen Berufe mit der Arbeit an Personen zu tun, jedoch kämen die Personen dem Lehrer nicht als „Fälle“ entgegen, die nach Hilfe und Problemlösung verlangten. Der Lehrer habe es insofern eher mit Problemlösungen zu tun, die ihre Probleme erst noch suchen müßten.

Hinzu kommt – wie SCHORR betont –, daß der Lehrer nicht nur als Beobachter, sondern immer auch als *Betroffener* im Interaktionssystem handelt. Von ihm werden einerseits persönlicher Einsatz, pädagogische Verantwortung und größtmögliche *Berücksichtigung der Subjektivität* des einzelnen Schülers verlangt, andererseits aber auch *Gleichbehandlung* aller (Organisationsmaxime) und *Erziehung nach wissenschaftlichen Erkenntnissen* (Anwendung intersubjektiv gültigen Regelwissens). Diese beiden Intentionen geraten in einen spannungsvollen Gegensatz zueinander, weil der Lehrer in das Interaktionssystem ‚Unterricht‘ als Person im Sinne einer Wirkkraft („operative ressource“) involviert ist. Die Probleme professioneller Erzieherarbeit sind damit nicht nur „in hohem Maße situationsabhängig“, sie sind auch von Bedingungen abhängig, an denen der Lehrer „als Person beteiligt“ ist. Hier schließt der Referent die Frage nach der Legitimität *persönlicher*

2 Frühzeitig fordern die Lehrer Wissenschaft, um Autonomie für die Berufspraxis zu gewinnen und gegenüber bürokratischer Reglementierung verteidigen zu können. So entsteht Berufsreflexion und normativ orientierte Berufswissenschaft (berufliches Ethos). Die mit solchem Ethos gegebene Universalisierung von Einstellungen kann die professionelle Orientierung an Maßstäben richtigen Handelns (z. B. Antizipation von Mündigkeit im Umgang mit den Schülern) und an Bedürfnissen einzelner Schüler (z. B. individuelle Beratung) in Konflikt bringen mit den Richtlinien und Interessen der Organisation (z. B. Planarbeit, Kontinuität, Regelmäßigkeit, Gleichbehandlung). Es gilt als Maß professioneller Orientierung, wie stark solche Konflikte empfunden und (heimlich oder offen) gegen die Organisation gelöst werden. Im Falle der Lehrer ist also ein entsprechend ambivalentes Verhältnis zu erwarten.

Wertungen, Relevanzkriterien, Erfahrungsbegriffe etc. als Grundlagen pädagogischen Handelns im organisatorischen Kontext der Schule an und stellt damit das Professionalisierungsproblem ins Zentrum pädagogischer Reflexion.

SCHORR meint, aus den ungelösten strukturellen Problemen des Erziehungssystems könne die Erziehungswissenschaft (als Systemreflexion) heraushelfen, indem sie die genannten strukturellen Differenzen (und die in ihnen vorformulierten Probleme), d. h. Professionalisierung „als Reflexionsproblem im Erziehungssystem“ sich endlich zu eigen mache und nicht länger „vor sich her schiebt“. Gefordert sei die „*Orientierung an der Differenz Systemreflexion/Professionsreflexion*“. Bloßes Wissenschaftswissen, abgelöst von seinem Professionsbezug, bleibe berufspraktisch folgenlos, ja trage vielmehr zur Verunsicherung der Lehramtsstudierenden bei. Erst durch die systematische Berücksichtigung des Professionsbezuges könne die Pädagogik zu einer berufsrelevanten Konzentration ihres Problemverständnisses gelangen, denn die beiden Strukturdifferenzen träten dem Lehrer zugespitzt im „heimlichen Lehrplan“ gegenüber, dessen Funktion gerade darin bestehe, die gesellschaftlichen Erziehungsprobleme durch *Organisation*, nicht aber durch professionsorientierte Reflexion zu lösen. Demzufolge sei das Gelingen der Lehrerausbildung also keineswegs allein durch eine verstärkte Wissenschaftsorientierung und auch nicht allein durch einen engeren Berufsbezug zu ermöglichen, wie es das naive Theorie-Praxis-Konzept des jüngsten Legitimationsversuchs der „verwissenschaftlichten Lehrerausbildung“ annehme. Erfolg oder Mißerfolg dieser Ausbildung hingen vielmehr davon ab, ob sie die zur Vermittlung von Wissenschaft und Praxis notwendigen *Reduktions- und Konzentrationsleistungen* erbringen könne.

Auf der Seite der Praxis stelle sich unter dem Aspekt professionellen pädagogischen Handelns die Aufgabe, die Widersprüchlichkeit von wissenschaftlicher Regelanwendung und individueller Situationseinschätzung immer neu zu bewältigen. Hier sei nach den Möglichkeiten des Lehrers zu fragen, eine *Abgrenzung von objektiven und subjektiven Erlebens- und Handlungsgrundlagen* vorzunehmen. Hier erwachse dem Lehrer die spezifische Aufgabe, die ihm keine Instanz abnehmen könne, nämlich „sich selbst an dieser Grenze als *Differenz* zu orientieren“, d. h. die wissenschaftlichen Handlungsgrundlagen „in ihren Grenzen erkennen und sie durch ein nur für ihn selbst geltendes mit seinen eigenen Stärken und Schwächen korrespondierendes Instrumentarium ergänzen zu können“.

2.3 OEVERMANNs soziologisch-sozialisierungstheoretisch vermittelte Strukturanalyse pädagogischen Handelns

OEVERMANN sucht mit Hilfe strukturtheoretischer Überlegungen einen soziologischen Zugang zu professionalisiertem Lehrerhandeln zu „erproben“. Dazu scheinen ihm die jüngeren bloß indikatorischen Professionalisierungsbegriffe ungeeignet. Hinter sie geht er zurück zu dem in den 30er Jahren von PARSONS und T. H. MARSHALL entwickelten *Professionsbegriff*, der *Professionalität* nicht auf *Expertentum* reduziere, sondern zwischen beidem genau unterscheide. Am Beispiel von Ingenieur und Arzt lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede verdeutlichen. Gemeinsam ist beiden ihr Expertenstatus aufgrund der Verfügung über kodifiziertes Wissen. Unterschiede ergeben sich hinsichtlich der legitimatorischen Bedeutung der Wissensbestände in beiden Berufen. Während die Legitimität der Anwendung technischen Regelwissens mit der Etablierung der Naturwissenschaften ein für alle Mal gelöst, damit der Ingenieur davon suspendiert ist, diese

Anwendung als einzelner jedesmal wieder neu zu rechtfertigen, ist es das Spezifikum professionalisierter Wissensapplikation, daß legitimatorisch bedeutsames Wissen angesichts eines individuellen Falls immer wieder neu begründet werden muß, weil bei der Anwendung zwei schwer miteinander verträgliche Komponenten aufeinander abzustimmen sind. Die eine Komponente ist die Befähigung zur *regelrechten* Applikation wissenschaftlicher Erkenntnis (universellen Regelwissens) – so muß der Arzt auf der Höhe der wissenschaftlichen Erkenntnis sein –, die andere Komponente ist die Befähigung zu *individuellem Fallverstehen*, d.h. die Fähigkeit, auf die besonderen Umstände des Einzelfalls, auf den individuellen Lebenszusammenhang seines Patienten einzugehen. Zwischen beiden Wissensformen – dem universellen Regelwissen und dem individuellen Fallverstehen – gibt es keine nahtlosen Übergänge oder bloß technische Anwendung des einen auf das andere. Vielmehr erweist sich der Arzt gerade dadurch als kompetent, daß er angesichts eines Falles Entscheidungen auch dann trifft, wenn diese nicht mehr hinreichend durch wissenschaftliche Erkenntnis zu fundieren (sondern eher durch Erfahrung, Intuition, Hoffnung etc. motiviert) sind.

Eine weitere Differenzierung, die OEVERMANN der PARSONS'schen Professionstheorie entlehnt, ist die *Diffusität* und *Spezifität* der Rollenbeziehungen. Im Lehrerhandeln seien beide als rollenspezifischer bzw. personaler Anteil enthalten. Dem Modell nach lasse sich die Struktur *professionellen* pädagogischen Handelns (Rollenspezifität) erst in Gegenüberstellung zur Struktur *intrafamilialen* sozialisatorischen Handelns gewinnen, das eben nicht aufgrund formalisierter Rollenbeziehungen, sondern aufgrund von Beziehungen mit der originären Eigenschaft der „Nichtsubstituierbarkeit des Personals“ der beteiligten Partner (und des durch sie repräsentierten personal-affektiven Komplexes) ablaufe.

OEVERMANN kritisiert an dem verbreiteten szientistisch restringierten Konzept professionalisierten Lehrerhandelns, es verfehle das Spezifikum pädagogischer Interaktion, weil es außer Acht lasse, daß seine zugrundeliegenden Annahmen – bezogen auf das Ursprüngliche, nämlich das (naturwüchsige) pädagogische Handeln – bloß abgeleitete seien (und nicht umgekehrt pädagogisches Handeln aus professionellem Handeln abgeleitet sei). Nur eine enge *Verknüpfung* zwischen einer soziologischen *Sozialisations-theorie* und einer *pädagogischen Handlungstheorie* könne der Logik professionalisierten pädagogischen Handelns entsprechen.

Nach OEVERMANN lassen sich die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen pädagogischen und nichtpädagogischen Professionen nur erkennen, wenn die Frage nach der Professionalisierung 1. auf einer abstrakten Stufe der strukturtheoretischen Bestimmung professionellen Handelns angesiedelt und 2. auf die materiale Problemstellung der pädagogischen Tätigkeit bezogen wird. Dann zeige sich nämlich die für pädagogisches Handeln konstitutive Bedeutung derjenigen Interaktionen im Unterricht, die über bloße Wissens- und Normvermittlung hinausgehen. Diese Interaktionen kennzeichnet der Referent mit dem Begriff der „*therapeutischen Dimension*“ (bzw. Funktion). „Therapie“ wird hier freilich nicht in dem engen medizinischen Sinne, sondern analytisch im Anschluß an PARSONS als Komplementärbegriff zu „Sozialisation“ verstanden. Das ermöglicht, den Therapiebegriff so allgemein zu fassen, daß der gemeinsame Bezugspunkt von Sozialisation und Therapie die Sicherung psychosozialer Integrität („Therapie als Restitution defizitärer Sozialisation“) ist.

OEVERMANN möchte mit dem strukturanalytischen Therapiebegriff „ansetzen an der *Naturwüchsigkeit* der Interaktion“, die sich – unabhängig vom subjektiven Willen des

Pädagogen – herstelle und sein Handeln bestimme, die er aber in der Regel in seinem Selbstverständnis ausblende. Viele Pädagogen könnten nur pädagogisch handeln, wenn sie zuvor das Handlungsfeld „pädagogisch hygienisiert“, d. h. im Sinne eines tabula-rasa-Modells von den in den Unterricht mitgebrachten lebenspraktischen Bezügen der Schüler abgetrennt hätten (ganz im Gegensatz etwa zur Physik-Didaktik WAGENSCHAINS, die umgekehrt an der Alltagserfahrung der Kinder anknüpfe und wieder zu ihr zurückführe). Wo jene pädagogische Denaturierung der kindlichen Alltagserfahrung vorliege, werde den Schülern objektiv (i. S. des „hidden curriculum“) die Erfahrung der Lebensfremdheit, wenn nicht gar Irrelevanz von Schule und Unterricht vermittelt. Die Funktion der „stellvertretenden Deutung“ liegt nach OEVERMANN darin, den Lehrer zu befähigen, die hintergründigen Bedeutungsstrukturen alltäglicher Handlungsmuster von Schülern zu rekonstruieren. Solche Rekonstruktion hat ihre Parallele in den Diagnosen des Psychoanalytikers oder des Arztes, die nicht das zum primären Deutungsobjekt machen, was der Patient berichtet, sondern „die Interaktionsbeziehung, die in Berichten hergestellt wird“. Gerade das unterließe der Pädagoge systematisch. Auf dem Prinzip der stellvertretenden Deutung der Interaktionen hingegen ließe sich eine „mäeutische Pädagogik“ aufbauen, in welcher der Lehrer nicht bloß Exekutant von Programmen, sondern als „praktischer Hermeneutiker“ autonomer Anreger von Lernprozessen sein könne. Geleitet von der zentralen pädagogischen Intention, dem Schüler zu helfen, es selbst zu tun, wird der Lehrer zunächst nur an das praktische Handeln der Kinder anknüpfen und dessen Sinn mittels stellvertretender Deutung explizieren.

Das Problem, das einer Professionalisierung des Lehrerhandelns zugrundeliegt, besteht darin, daß der Lehrer zwar die therapeutische Funktion des Unterrichts realisieren, d. h. personorientiert mäeutisch handeln muß, ihm aber dazu gerade nicht die Möglichkeiten zur Verfügung stehen, die etwa dem sozialisatorischen Interaktionssystem der Familie – als einem „urwüchsigen“, nicht primär durch Rollendefinitionen, sondern durch die „Nichtsubstituierbarkeit des Personals“ in der familiären Beziehung bestimmten – eignen. So darf der Lehrer beispielsweise keine generalisierten affektiven Bindungen zur Grundlage seiner Beziehungen zu den Schülern machen, eine zu intensive Beziehung zu einem Schüler verletzt die Rollenanforderung. Aus dem Dilemma, daß professionalisiertes Handeln im Lehrerberuf nur möglich ist, wenn die therapeutische Funktion des Unterrichts anerkannt wird, zugleich aber die Rollendefinition des Lehrers eine Anwendung familiärer Beziehungsmuster nicht zuläßt, führt nach OEVERMANN nur der Abschluß eines *Arbeitsbündnisses* heraus, das – in Analogie zu dem Arbeitsbündnis zwischen Therapeut und Patient – die Schüler als prinzipiell vernünftige Subjekte anspricht und zugleich von ihnen erwartet, daß sie ihre Sozialisation hinsichtlich des Erwerbs von Bildung und Vernünftigkeit „als förderungsbedürftig anerkennen und – mit Wißbegierde versehen – zur Basis der Verhandlung machen“. Des Lehrers kontrafaktische Unterstellung der Vernunftbestimmtheit des Handelns der Schüler ist zugleich die notwendige Bedingung zur Erlernung dieses Handelns.

Auf die Frage, ob es zulässig sei, das Lehrer-Schüler-Verhältnis angesichts des damit verbundenen Schul- (und Lern-)Zwangs als „Arbeitsbündnis“ analog zur Arzt-Patienten-Beziehung zu konstruieren, entgegnet OEVERMANN, wenn man die Problematik auf einer sehr allgemeinen, eben strukturtheroretischen Ebene ansiedele, ließen sich diese Handlungsformen – trotz aller empirischer Differenzen – doch vergleichen. Beiden Handlungsformen sei dann die Intention gemeinsam, „die Differenz zwischen objektiver Bedeutung und mentaler Repräsentation (auf Seiten des Patienten bzw. des Schülers) zu verkleinern“.

Beispielsweise würde im Hinblick auf WAGENSCHAINS Didaktik das Vergleichbare zwischen ärztlichem und pädagogischem Handeln darin bestehen, daß etwa ein Sachkundelehrer, der diese Didaktik befolgt, auf der Basis eines sehr allgemeinen „didaktischen Ausreifwissens über Entwicklungstheorie“ zu seinen Erkenntnissen gelange. Mit diesem allgemeinen Wissen über Entwicklungstheorie ausgerüstet, beobachte er das individuelle Handeln des Kindes und versuche, dessen objektive Bedeutung mit Hilfe des fachwissenschaftlichen (entwicklungstheoretischen) Konzepts zu entschlüsseln. Dabei werde pädagogisches Handeln als Anleitung verstanden, den Unterschied zwischen objektiver Bedeutung und deren immer nur teilhafter Entsprechung im Verstehenshorizont des Schülers zu verringern. Das wäre eine Form des Fachunterrichts, in der die Autonomie des Lehrerhandelns gewahrt und damit die Vergleichbarkeit mit der Struktur ärztlichen Handelns hergestellt sei. Entscheidend sei demnach der Ausgang des Unterrichts von den Wissensformen, die sich im Kind spontan vorfinden, und nicht von der „structure of the discipline“.

Von zentraler Bedeutung für die Professionalisierung des Lehrers – und mithin für die Lehrerbildung – sei also die Befähigung des Lehrers zur Ausübung seiner therapeutischen Funktion. Gerade sie dürfe er nicht – wie es häufig geschieht – an andere Instanzen (Sonderschulen, Legastheniekurse, schulpsychologischer Dienst etc.) delegieren. Nur wenn er auch die sog. „schwierigen Fälle“, die „Problemschüler“ sowie überhaupt die im pädagogischen Handeln auftretende individuelle Problematik mit Sensibilität für den Sinn konkreten Handelns und darin zum Ausdruck gelangende sozialstrukturelle Verhältnisse als ureigenste berufliche Aufgabe akzeptiere, gewänne er professionelle Autonomie. Entsprechend hätte Lehrerbildung eine Sensibilisierung zu betreiben, die den Lehrer befähigt, als „praktischer Hermeneutiker“ den Sinn des kindlichen Handelns auf der Grundlage entsprechender Entwicklungstheorien zu erschließen und zu übersetzen sowie selbst sein weiteres pädagogisches Handeln an solcher Sinnvergewisserung zu orientieren.

3. Diskussion und Kritik

Zwei Problembereiche stehen im Mittelpunkt der zuvor entwickelten Konzeptionen und beherrschen auch die anschließende Diskussion:

- (1) die Suche nach Strukturen professionellen pädagogischen Handelns sowie dessen Bestimmung als spezifischer Handlungstypus und
- (2) die Konsequenzen einer solchen Strukturanalyse für die Lehrerbildung.

3.1. Zur Logik professionellen erzieherischen Handelns oder: Was heißt ‚Professionalisierung‘ in pädagogischen Berufen?

Gegen die Exponierung der therapeutischen Funktion bei OEVERMANN und der ihr entsprechenden stellvertretenden Deutung wendet BECKMANN ein, damit sei nicht das entscheidende Merkmal des Lehrerberufs getroffen. Dieses sei vielmehr in der dem pädagogischen Auftrag immanenten Tendenz zu sehen, sich selbst überflüssig zu machen. Erziehung müsse vor allem als ein prozeßhaftes Geschehen verstanden werden, das vom Zustand der Erziehungsbedürftigkeit bis zur Freisetzung des Individuums verlaufe. Dabei werde die zunächst im Vordergrund stehende Stellvertretungsaufgabe des Lehrers immer mehr abgelöst durch die Selbstbestimmung des Individuums.

Bei näherem Hinsehen zeigt sich freilich, daß hier kein wirklicher Gegensatz zwischen beiden Positionen vorliegt, weil OEVERMANN ebenfalls von einer – mit fortschreitender Sozialisation und Individuierung der Schüler – abnehmenden Bedeutung der therapeutischen Funktion des Lehrers ausgeht, außerdem aber ihre „prophylaktische“ Orientierung im Sinne der Verhinderung von sozialisatorischen Fehlentwicklungen stärker im Auge hat als BECKMANN. Beide Positionen stimmen in der Anerkennung des Strukturelements der Antizipation von Mündigkeit im pädagogischen Handeln überein.

Im Gegensatz zu OEVERMANNS These, das Haupthindernis für die Professionalisierung des Lehrerberufs sei die administrative Kontrolle der staatlich organisierten Schule, konstatiert SCHORR, die Organisation könne die Interaktionsebene gerade nicht steuern, und deswegen entstehe auf der Interaktionsebene – trotz Organisation und mit Organisation – der sog. „Spielraum“ (Methodenfreiheit, pädagogische Autonomie etc.). Bisher fehle allerdings ein Organisationsmodell, das erkläre, warum Organisations- und Interaktionsebene zueinander durch Nichtidentität bestimmt seien. Es könnte sich freilich herausstellen, daß der hier thematisierte Widerspruch nicht manifest werde, weil er bisher immer nur in der Person des Lehrers ausgetragen, aber als berufliches Strukturelement (pädagogisches als *organisationsabhängiges* Handeln, mithin als Organisationsproblem) noch gar nicht von der Lehrerausbildung reflektiert und umgesetzt worden sei. Auch OEVERMANNS Ansatz bleibe noch zu allgemein.

Den Vorwurf der Generalisierung auf zu abstraktem Niveau gibt OEVERMANN an SCHORR zurück, dessen funktionalistisch orientierter Organisationsbegriff die komplexe Problematik pädagogischen Handelns zu formal und zu einseitig aus systemtheoretischer Perspektive betrachte. Ein Gegensatz bestehe nicht so sehr zwischen einer abstrakten „Organisationsbasis“ und professionellen pädagogischen Handeln, sondern primär zwischen diesem und der „bürokratischen Kontrollform“, die eine durch professionsethischen Bezug einklagbare Entscheidungskompetenz und eine dadurch gegebene Autonomie nicht zulassen könne, weil sonst bürokratische Kontrolle nicht mehr funktionieren würde.

Auf SCHORRS Gegenargument, daß bürokratische Kontrolle ja gerade *strukturell* nicht funktioniere, erwidert OEVERMANN, es sei ein Irrtum, daraus zu schließen, daß Autonomie im pädagogischen Handeln gegeben sei. Faktisch existiere nicht einmal Freiheit der Methodenwahl; wenn sie doch realisiert werde, dann allenfalls negatorisch, d.h. nur soweit, als bürokratische Kontrollen nicht greifen könnten. Unberührt davon bleibe freilich die ideelle Propagierung. Im realen Handeln hingegen ließen sich die Lehrer von einer Devise leiten, die für bürokratische Kontrolle typisch sei: „wenn etwas nicht explizit erlaubt ist, wird es nicht zugelassen“. Bei Professionen sei das genau umgekehrt: „wenn etwas nicht explizit verboten ist, muß es gemacht werden“. *Professionalität* bestehe genau in dieser „widersprüchlichen Einheit von Universalitätsverpflichtung und von Fallverstehen“, müsse also nicht prinzipiell dilemmatisch bleiben, sondern sei die Fähigkeit, „dieses Nichtversöhnbare wie selbstverständlich anzuerkennen“³.

3 Genau die gegenteilige Reaktion beobachtet OEVERMANN bei den Lehrern. Sobald dieses Dilemma auftrete, seien sie irritiert und stünden unter einem persönlichen Entscheidungsdruck mit allen Anzeichen von Dauerstreß. Deshalb müßten sie auch regelmäßig Mittagsschlaf halten. Dies alles seien deutliche Anzeichen dafür, daß „das praktische therapeutische Problem für sie wissenschaftlich und habituell nicht strukturiert“ und nicht greifbar sei, was sie wiederum einem permanent steigenden Bedrückungszwang aussetze. In Unkenntnis dieses Strukturzusammenhangs beriefen sich die Lehrer auf die nichts erklärende Kategorie des „Dauerstreß“ (eine Klage, die freilich von der Öffentlichkeit als zweckbestimmte Übertreibung abgelehnt werde).

Erklärungsbedürftig ist nach OEVERMANN, daß der pädagogische Beruf nicht aus der Situation herauskommt, einerseits einer strukturell bedingten Dauerbelastung ausgesetzt zu sein und andererseits keinen Schutz seiner Profession gegenüber der Öffentlichkeit zu genießen. Im Gegensatz zu dieser Situation des Lehrers könne sich ein Arzt eine verhältnismäßig hohe Zahl von Kunstfehlern erlauben und werde gleichwohl von seiner Profession (bei hoher Binnenkritik) gegenüber der öffentlichen Kritik gedeckt. Hier zeigten sich nicht nur graduelle Unterschiede zwischen den Professionen, sondern Unterschiede in der Logik professionellen Handelns, die verrieten, daß sie in den Lehrberufen noch wenig entwickelt sei.

Angesichts der strukturellen Differenz zwischen Schulorganisation und Berufsaufgaben des Lehrers kommt auch BECKMANN zu dem Ergebnis, daß die idealistischen Lehrerbilder die Organisationsproblematik „nicht im Blick“ hatten. Erst nach dem Aufkommen der empirischen Forschung in der Pädagogik hätten die institutionellen Bedingungen mehr Beachtung gefunden und werde heute die polare Spannung zwischen dem (staatlichen) Organisationsanspruch und dem Verständnis des Lehrers als eines Spezialisten mit autonomer Entscheidungskompetenz in seinem Berufsbereich klarer erkannt. Im Gegensatz zu den eher zufälligen Entscheidungsmöglichkeiten des Lehrers nach OEVERMANNs Realitätsdeutung meint BECKMANN, die Entscheidungsfreiheit des Lehrers gehe über die bloße Methodenfreiheit hinaus und umfasse inzwischen sogar eine (wenn auch begrenzte) Freiheit in der Auswahl der Unterrichtsinhalte. Denn heute müsse vom Lehrer die Fähigkeit erwartet werden, mit Bezug auf eine berufsspezifische Situation mit Gründen zu entscheiden, was zu tun und zu lassen sei.

Gegenüber BECKMANNs Kritik erläutert OEVERMANN, es komme darauf an, einen *analytischen Bezugspunkt* zu finden, um die heterogenen Probleme des Lehrerberufs aus einer einheitlichen Perspektive analysieren zu können. Dabei handle es sich um ein *idealtypisches* Konzept⁴, das Lehrerhandeln orientiere und Kritik und Selbstkritik strukturiere. Ein solches idealtypisches Konzept sei etwa bei den Ärzten leitend für ihr berufliches Handeln, weshalb dieses zwar Selbstkritik, aber keine Larmoyance kenne. Hingegen lasse sich insbesondere bei engagierten Pädagogen – unter dem Eindruck der individuellen Unlösbarkeit der Interaktionsproblematik im Unterricht – ein starker Leidensdruck feststellen. Der Praxisschock bestehe auch gerade darin, daß viele Lehrer die Nichtlösbarkeit ihrer Probleme mit dem gesunden Menschenverstand erkennen, das aber offiziell nicht zugeben dürfen, woraus folge, je klarer ihre Erkenntnis, desto größer der Zwiespalt zwischen beruflicher Ideologie und Wirklichkeit und desto ausgeprägter die Somatisierung dieses Leidens an der Widersprüchlichkeit ihrer beruflichen Alltagserfahrung (z. B. in Form einer chronischen Müdigkeit nach dem Unterricht bzw. des „Zwangs zum Mittagsschlaf“).

Dagegen wird eingewandt, hinter dem Phänomen des Schlafzwangs nach dem Unterricht verberge sich mehr als eine besondere Anfälligkeit für berufliche Belastungen oder gar ein körperlicher Ausdruck von Selbstmitleid, wie OEVERMANNs Kritik nahezu legen scheine. Die chronische Müdigkeit des Lehrers nach dem Unterricht sei „Ausdruck eines Ohnmachtsempfindens“, in dem sich die resignative Erfahrung dokumentiere, ganz gleich wie sich der einzelne Lehrer verhalte. Erstens könne er über die Dynamik unterrichtlicher Interaktion nicht verfügen; denn Entscheidendes spiele sich auf der „Hinterbühne“ ab, sei seinem Einfluß objektiv entzogen – und zwar paradoxerweise um so mehr, als er den Unterricht „pädagogisch hygienisiert“ oder auch nur pädagogisiert. Der Widerspruch

4 Das ist zu beachten zum richtigen Verständnis seiner Begriffe „Arbeitsbündnis“, „therapeutische Funktion“ und „stellvertretende Deutung“.

zwischen pädagogischer Verfremdung und immer wieder herzustellendem Rückbezug zur Lebenswelt der Schüler bleibe prinzipiell unaufhebbar. Zweitens könne der Lehrer nicht vermeiden, selbst Fehler zu begehen, und zwar ganz gleich wie er sich verhalte. Er interagiere nämlich immer gleichzeitig mit zahlreichen Individuen unterschiedlicher Herkunft und Entwicklung, deren „sozio-kulturelle“ und „anthropogene“ Voraussetzungen er zwar kennenlernen könne, deren je aktuelle personale Problematik, deren Hoffnungen und Enttäuschungen, letztlich deren „Leben“ ihm aber – schon aus Gründen der Ökonomie schulischen Unterrichts – verborgen bleiben müßten und deren subjektivem Anspruch er – im Widerspruch zur erklärten pädagogischen Intention – objektiv nicht gerecht werden könne.

Aus diesen Überlegungen heraus ergibt sich für OEVERMANNS Konzept die Notwendigkeit einer (von SCHORR bereits angemahnten) Explikation der Unterschiede zwischen den verschiedenen Professionen. Jedenfalls läßt sich mit OEVERMANNS Definitionsversuch von Professionalisierung, „bei Erkenntnis der Nichtlösbarkeit der strukturellen Widersprüche entlastet zu sein und sich mit partiellen Lösungen zu begnügen“, vielleicht die Situation des Arztes einigermaßen zutreffend umschreiben, nicht aber die des Lehrers, der – wie der Referent selbst einräumt – *gezwungen* ist, ad hoc zu entscheiden. OEVERMANN sieht auch, daß die Erkenntnis des *pädagogischen* Problems durch den Lehrer an „die moralische Leistung des Erkennens“ gebunden ist, wogegen der Arzt professionell richtig handeln und doch innerlich gänzlich unbeteiligt bleiben kann, ja sogar muß, um seine Aufgaben der Diagnose und Therapie – „ohne Ansehen der Person“ und bis zu einem gewissen Grade frei von emotionaler Befangenheit – durchzuführen.

Die Routine, die der Arzt zur sicheren Ausübung seines Berufs erwerben muß, ist dem Lehrer für den Vollzug seiner pädagogischen Aufgabe gerade abträglich, weil sie ihn desensibilisiert für die Wahrnehmung der Handlungsmotive seiner Schüler, für die Komplexität und Widersprüchlichkeit des „Interaktionssystems Unterricht“, weil sie die Aufgabe der „stellvertretenden Deutung“ und damit die zentrale Aufgabe einer „mäeutischen Pädagogik“ verleugnet bzw. „delegiert“.

OEVERMANNS Konzept gibt zu mehreren Rückfragen Anlaß: 1. Läßt sich eine mäeutische Pädagogik unter den gegebenen politisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (Massenausbildung, staatlicher Dirigismus etc.) überhaupt in ein Lehrerausbildungskonzept umsetzen? 2. Trifft das Modell der „therapeutischen Funktion“ des Lehrers innerhalb eines „Arbeitsbündnisses“, das seitens des Schülers ein ausgeprägtes Lernbedürfnis unterstellt, auf die tatsächliche Situation der meisten Schüler überhaupt zu oder ist dieses „Arbeitsbündnis“ nicht strukturell in Frage gestellt durch die Auswirkungen der auf Dauer gestellten Krise des gesellschaftlichen Systems (Motivationsverlust der Jugend durch Perspektivenmangel angesichts von Lehrstellenknappheit, Numerus clausus, berufliche Unsicherheit, Einsparungen im Sozialbereich, atomares Wettrüsten)? 3. Werden hingegen die Gründe für das häufige Scheitern oder die demonstrative Verweigerung des „Arbeitsbündnisses“ beim Lehrer gesucht, so ist zu fragen, warum gerade die pädagogisch engagierten Lehrer unter der Lernverweigerung durch ihre Schüler leiden?

Diese Rückfragen sind Ausdruck einer im OEVERMANNschen Professionalisierungskonzept selbst angelegten Problematik, auf die insbesondere BERND DEWE in seinen anläßlich des Symposions vorgelegten „Thesen zur gegenwärtigen Problematik der Professionalisierungsdiskussion“ hingewiesen hat. Danach wird OEVERMANNS zentrale erkenntnistheoretische Fragestellung nach der Handlungsstruktur professioneller Tätigkeiten vor allem durch folgende „Schwachstellen“ beeinträchtigt:

1. Da OEVERMANN im „Dienstideal“ der professions einen prinzipiellen Gegensatz zum Gewinnstreben kapitalistischen Wirtschaftens sieht, neigt er dazu, die – utilitaristische

Handlungspraxis und zweckrationalem Wirtschaften fremde, weil eben vielmehr für Familien- und Loyalitätsbeziehungen typische – *diffuse* Beziehungskomponente in der Handlungslogik der Professionellen überzubewerten gegenüber der *sachlichen Zuständigkeit* (Verhalten „ohne Ansehen der Person“ und unter Ausblendung partikularer Gesichtspunkte) sowie gegenüber der *Spezifität* (der Rollenförmigkeit) der Beziehung zwischen Professionellen und Klienten. Diese Überbewertung führt bei ihm – so DEWE – zu einer „Begrenzung des professionstheoretischen Interesses auf das Selbstverständnis und den (vermeintlichen) Habitus der Professionellen“.

2. Logik professionellen Handelns bleibe bei OEVERMANN begrenzt auf den verinnerlichten Professionshabitus, mit der Folge, daß Analysen der faktischen gesellschaftlichen Ausgestaltung des professionellen Handelns ausgeblendet und herrschafts- sowie legitimationsideologische Komponenten des professionellen Selbstverständnisses mit der Realität des Professionshandelns verwechselt würden. Die Überbetonung einer älteren Form des (z. Z. im Wandel begriffenen) Habitus der Professionellen hindere OEVERMANN zudem, die gegenwärtig aktuellen *internen* Deprofessionalisierungstendenzen (z. B. der Ärzteschaft auf dem Wege „von der Profession zum normalen Beruf“) als soziologisches Problem aufzunehmen.

3. Fragwürdig erscheint auch die „Fokussierung des Erkenntnisinteresses auf die ‚Handlungssituation‘ der Professionellen-Klienten-Interaktion“, weil sie zu einer Verabsolutierung der *therapeutischen* Leistungen des Professionellen führt. Berücksichtigt man die Bandbreite der akademischen Expertenberufe, so erscheint darüber hinaus fragwürdig, ob diese therapeutischen Leistungen an dem – wohl kaum für die professionsverallgemeinerbaren – psychoanalytischen Modell der Therapeut-Klienten-Beziehung konzeptualisiert werden können. Gegenüber solcher Verabsolutierung der therapeutischen Leistung bei der Rekonstruktion der professionellen Handlungsstruktur ist bei OEVERMANN das Fehlen einer Analyse der *sozialen Mechanismen* der Selbstkontrolle und Selbstregulierung der professions zu vermerken, die um so notwendiger erscheint, als es sich bei den professions – eben wegen der besonders bei professioneller Berufsarbeit gebotenen, aber schwierigen sozialen Kontrolle um eine „potentiell gemeingefährliche Gruppe“ (RÜSCHEMEYER) handelt.

4. Die sozialen wie soziologischen Folgeprobleme der Institutionalisierung einer gesellschaftlich verankerten asymmetrischen Experten-Laien-Beziehung als die gegenwärtig typische Problemlösungsstruktur werden nicht reflektiert. Das hat zur Konsequenz, daß „die aktuelle Wissens- und Informationsdistanz zwischen laizierter Allgemeinheit und mit Sonderwissen ausgestatteten Professionellen bzw. Experten sowie überhaupt das Verhältnis von Wissenschaft(swissen) und Alltag(swissen) wissenssoziologisch affirmativ betrachtet wird und lediglich als Gegebenes zum Ausgangspunkt der Betrachtung gemacht wird.“ Demgegenüber betont DEWE, daß ein kritisches Verständnis der Professionellenrolle die Problematisierung des wissenschaftlichen Rationalitätsanspruchs und der sich daran orientierenden Wissenschafts- und Professionellenpraxis zur Voraussetzung habe.

3.2. Lehrerbildung zwischen Professionalisierungs- und Polyvalenzansprüchen oder: die technokratische Neuinszenierung eines alten Trauerspiels

Während unter den Referenten Einigkeit darüber besteht, daß der Lehrerberuf nicht voll professionalisierbar im Sinne der „klassischen Professionen“ sein kann und daß eine von der Absicht möglichst vielseitiger Einsetzbarkeit der Lehramtskandidaten in außerpäd-

agogischen Berufen („Polyvalenzanspruch“) geleitete Ausbildung auf Kosten der notwendigen Qualifikation für pädagogisches Handeln geht, bestehen unterschiedliche Auffassungen darüber, ob bzw. inwieweit die derzeitige Lehrerausbildung in der Lage ist, professionelles Handeln zu fördern. Die Meinung herrscht vor, der „heimliche Lehrplan“ der Hochschulen sei „fatal und zynisch“ und erzeuge geradezu „pathologisches Verhalten“, weil weder die Ausbilder noch die Lehrer selbst mit der staatlich vorgegebenen Organisationsstruktur von Schule umgehen könnten. Größte Schwierigkeiten entstünden den Lehrern daraus, daß sie sowohl in der ersten als auch in der zweiten Phase von „Halbprofessionellen“ ausgebildet würden.

Hingegen müßten die für eine professionelle Ausübung des Lehrerberufs erforderlichen Kompetenzen, insbesondere die Fähigkeit zur Strukturanalyse des eigenen beruflichen Handelns und kommunikative Kompetenz, in beiden Phasen vermittelt werden. Solange das nicht gewährleistet sei, bilde die Vermeidung professionalisierten Handelns durch die Lehrer geradezu einen Bestandteil des „heimlichen Lehrplans“ beider Phasen. Lehrerausbildung sei – wie Chemikerausbildung ohne Labor – „absurdes Theater“.

Nach BECKMANN trifft diese harsche Kritik an der zweiphasigen Lehrerausbildung nur teilweise zu. Hier wie in der Reformdiskussion überhaupt würden vor allem die in der Geschichte der Lehrerausbildung entwickelten „guten Beispiele“ außer acht gelassen. Gravierende Probleme sieht der Referent 1. in der Unfähigkeit der verschiedenen Lehrergruppen, a) über die beteiligten Berufswissenschaften und ihr Verhältnis zueinander sowie b) über die Rolle der Fachwissenschaften eine Einigung zu erzielen; 2. in der systematisch betriebenen Verabsolutierung von Promotion und Habilitation und der damit verbundenen Abwertung von Praxiserfahrung bei der „Ausbildung der Ausbilder“; 3. in dem „falschen Verwissenschaftlichungsprozeß“ der Lehrerausbildung und schließlich 4. in der „nahezu unmöglichen“ Aufgabe, angesichts des Zwanges zur massenhaften Ausbildung von Lehramtsstudenten einen vernünftigen integralen Theorie-Praxis-Studiengang zu realisieren.

Die mit der Institutionalisierung und Organisationsabhängigkeit der Lehrerausbildung und des Lehrerberufs zusammenhängenden Probleme stehen in einer unaufgelösten Spannung zum Anspruch der Professionalisierung. Daran vermag auch die vielgepriesene einphasige Lehrerausbildung prinzipiell nichts zu ändern. Deshalb sind weitgreifende strukturelle Veränderungen notwendig. Dabei sind sich alle Diskussionsteilnehmer bewußt, daß frühere Formen einer gelungenen Ausbildungskonzeption auf die heutigen Bedingungen der Massenausbildung nicht übertragbar sind.

OEVERMANN geht wie SCHOOR davon aus, daß Wissenschaft für die Lehrerbildung gegenüber der Öffentlichkeit primär einen Legitimationswert hat, aber nicht zur Basis der Professionalisierung werden kann, da sie instrumentell keinen Problemlöswert hat. Im Gegensatz zu diesem Mangel des Wissenschaftswissens finde sich bei den Lehrern ein auffallendes Nebeneinander von Wissenschaftsgläubigkeit und antitheoretischem Affekt. In ihrer „rezeptologischen Heilserwartung“ gegenüber den Sozialwissenschaften unterschieden sich die Lehrer eklatant von den Medizinem, für die ein – schon in der Ausbildung erworbener – selbstbewußt-distanzierter Umgang mit ihrer naturwissenschaftlichen Wissensbasis typisch sei. So sei das Physikum für den Medizinstudenten nur ein Durchgangsstadium, eben „Pauwissen“, lediglich eine formale Voraussetzung, um (z. B. im Klinikum) das „eigentliche“, nämlich professionelle Wissen des Arztes zu erwerben.

Anders in der Lehrerbildung, wo die Praktika angesichts der theorielastigen „Verwissenschaftlichung“ des Lehramtsstudiums allenfalls noch eine Alibifunktion haben und ein großer Teil der Dozenten die (Schul-) Praxis aus eigener Anschauung nicht (mehr) kennt, mithin Lehrerbildung sich auf die Vermittlung von Wissenschaftswissen verkürzt. Damit wird bei vielen Studenten der Glaube genährt, mit Wissenschaftswissen als Vorgabe ließen sich die Berufsprobleme leichter lösen. Das erweist sich in der Konfrontation mit der Praxis jedoch rasch als Täuschung, der die Enttäuschung auf dem Fuße folgt und in Verbindung mit ihr der erwähnte antitheoretische Affekt. Dieser Affekt und die im Lehrerberuf besonders ausgeprägte *Individualkonkurrenz* sowie der ihr entsprechende Mangel an Solidarität zur *gemeinsamen* Lösung pädagogischer Probleme hindert die Lehrer nach OEVERMANN daran, die sinnvollen theoretischen Ansätze (z. B. die PIAGET-sche Entwicklungstheorie) in einer nicht-scientifistischen Weise als im Alltag brauchbare Deutungsmuster für pädagogische Handlungsprobleme zu nutzen. Erst mit dieser Fähigkeit werde Lehrerhandeln zu professionellem Handeln, weil es das Moment der „stellvertretenden Deutung“, also den genuin pädagogischen Anspruch als handlungsleitend anerkenne und damit eine eigene Professionsautonomie gewinne.

II. Professionalisierung in sozialen Dienstleistungsberufen

1. Dem Phänomen einer quantitativen Explosion in der Ausweitung psychosozialer Arbeitsfelder und Dienstleistungen widmet sich HEINRICH KEUPP in seinem Beitrag „*Der Professionalisierungsboom im psychosozialen Bereich – widersprüchliche Deutungsmuster*“.

Was äußert sich in diesem Phänomen? Korrespondiert mit der enormen Ausweitung des psychosozialen Dienstleistungsbetriebs eine „veränderte Bedürfnislage“ oder ist sie nur als Ausdruck eines wildwüchsigen Psychobooms zu werten? Verbirgt sich hinter dem Professionalisierungsboom vielleicht eine veränderte Systematik sozialer Kontrolle mit entsprechend subtileren Steuerungsmechanismen oder steht er im Dienste eines psychosozialen Reparaturbetriebs als gesellschaftlich notwendige Antwort auf einen Verelendungsprozeß im Spätkapitalismus? Bedeutet die inflationäre Entwicklung im psychosozialen Dienstleistungssektor, daß die Menschen zunehmend ihr Vertrauen in die traditionellen lebensweltlichen Bewältigungsmöglichkeiten verloren haben, vielleicht als Folge eines Überangebots professioneller Hilfsangebote, oder sind die Ressourcen für alltagsweltliche Selbsthilfelösungen durch industriegesellschaftliche Wandlungsprozesse zunehmend verloren gegangen?

Aufgrund solcher und ähnlicher Fragen versucht KEUPP, die impliziten, teils durchaus widersprüchlichen Deutungsmuster herauszuarbeiten, wie sie für eine Erklärung des Professionalisierungsbooms angeboten werden. Gleichzeitig versucht er, sie auf ihr Erklärungspotential zu befragen und ihre spezifischen Verkürzungen aufzuzeigen.

1.1. Ein erstes Interpretationsmuster liefert das sogenannte „*Brutstättenmodell*“ psychischen Leidens; hier werden die gestiegenen Lebensrisiken und Belastungen, die unser Gesellschaftssystem den Individuen zumutet, verantwortlich gemacht für einen wachsenden Bedarf an psychotherapeutischen Dienstleistungen (streßtheoretische Orientierungen).

Doch Risiken und Belastungen werden keineswegs einheitlich gesehen. Neben einer neomarxistischen Deutung, die dem Kapitalismus eine immer intensiver und subtiler

werdende Ausbeutung des Individuums unterstellt, beklagt eine eher konservative Interpretation den Zerfall bewährter und für die Sozialintegration des Individuums unabdingbarer Wertsysteme; psychische Desorganisation sei zwangsläufige Folge dieses Werteverlusts.

KEUPP vermutet hinter der Aufsummierung psychischer Verschleißerscheinungen das Bedürfnis, die ständige Erweiterung des Versorgungssystems zu legitimieren. Sein Haupteinwand gegenüber der streßtheoretischen Perspektive ist jedoch mehr logischer Art: Abweichendes Handeln kann nicht als erklärt gelten, wenn ausgesagt wird, daß gesellschaftlich produzierter Streß abweichendes Verhalten erzeugt. Es ist deshalb nicht erklärt, weil auf Belastungssituationen verschiedene andere Reaktionen möglich sind (z.B. Rebellion oder Kriminalität) und deshalb der sich offensichtlich häufende Reaktionstyp psychischen Leidens selbst als gesellschaftlich vorgezeichnete und nahegelegte Handlungsmöglichkeit rekonstruiert werden muß. Das aber heißt, daß die eigentliche Fragestellung erst dort beginnt, wo das Brutstättenmodell psychischen Leidens mit seiner Erklärung endet. Als entscheidende sozialwissenschaftliche Frage ergibt sich für KEUPP: Warum antworten Menschen auf objektive Bedingungen ihrer gesellschaftlichen Lebenspraxis mit Verhaltens- und Erlebnisweisen, die subjektiv und individualistisch sind?

1.2. Als zweites Deutungsmuster bezieht KEUPP das *Modell veränderter Konsumentenbedürfnisse* in seine Analyse ein. Eine Repräsentativerhebung in den USA hat ergeben, daß sich in einem Zeitraum von zwanzig Jahren die Zahl derjenigen, die professionelle Hilfe in psychischen Problemsituationen sucht, fast verdoppelt hat, wohingegen keine signifikanten Unterschiede im durchschnittlichen psychischen Wohlbefinden ermittelt werden konnten. In dieser Diskrepanz zwischen psychischem Wohlbefinden einerseits und Hilfesuche andererseits sieht man eine empirische Bestätigung für das, was gemeinhin mit dem Begriff „Psychoboom“ bezeichnet wird.

Diesem Phänomen wird man nicht gerecht, wenn man es auf seine modischen und damit schnell vergänglichen Komponenten reduziert; offensichtlich scheinen reale Bedürfnislagen zu bestehen, die kein noch so geschickt arrangierter Markt allein erzeugen kann. Folgt man dem Deutungsmuster, so haben sich die sozialen Lebensbedingungen und der Prozeß der Identitätsfindung des einzelnen aufgrund der Umwälzung materieller Verhältnisse so tiefgreifend verändert, daß traditionelle Sinnzusammenhänge, überkommene Normensysteme, bewährte Bewältigungstechniken und Interaktionsformen verloren gegangen sind, ohne daß sich neue stabile Orientierungsleitfäden herausbilden konnten.

Lebensbewältigung erscheint vielen ohne den Rat von Experten nicht mehr möglich. Demnach wäre der Psychoboom als unverkennbares Symptom für eine soziophysische Krise zu werten. In ihr äußern sich gesellschaftliche Belastungen und Widersprüche vornehmlich über die Unfähigkeit, sie psychisch zu verarbeiten. Die Parallele zum Brutstättenmodell psychischen Leidens mit seinen streßtheoretischen Implikationen ist unverkennbar. Die Ideologiekritik am Psychoboom hat schwerpunktmäßig vor allem an den Formen der Vermarktung realer Bedürfnisse anzusetzen, deren Befriedigung sie versprechen, obgleich ihr Geschäft davon lebt, daß sie unbefriedigt bleiben.

1.3. Im „Modell 1984 auf psychologisch“ beschreibt KEUPP ein drittes Deutungsmuster. In ihm wird der Zusammenhang von gesellschaftlichen Problemlagen und individuellen Problemen gänzlich außer acht gelassen. Es gibt nur noch *psychologische* Probleme. Alle materiell-gesellschaftlichen Problemkontexte werden auf ihre psychische Repräsentanz verkürzt oder, wie VON HENTIG es formuliert, „Sachprobleme in Beziehungsprobleme umgedeutet“. Auf der subjektiv psychologischen Ebene werden dann Ziele angeboten

und ihre Realisierung versprochen: „Selbstverwirklichung“, „Authentizität“, „Liebesfähigkeit“, ohne daß die gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Herstellung je thematisiert würden. Psychosoziale Versorgung wird hierbei nicht zum Gegenteil von Kontrolle, sondern zu einer ihrer Formen. Garant hierfür ist der Individualismus als generalisierte Grundhaltung und als Perzeptionsmuster für Problemlagen. Soziale Kontrolle – als gesellschaftlicher Funktionsbereich, der Abweichung einzudämmen und Konformität zu sichern und zu fördern hat – realisiert sich im Therapismus als allgegenwärtiges Angebot, Unbehagen, Leiden und Anderssein einer individualisierten therapeutischen Definition und Bearbeitung zu unterziehen.

1.4. Als viertes und letztes Deutungsmuster führt KEUPP das Modell der „*Machtergreifung der Experten*“ an. Die Professionalisierung der Psychotherapie und klinischen Psychologie und ihr Trend zur Expansion erzeugen immer ausgreifendere Zuständigkeitserklärungen. Die Folgen davon sind „Enteignung“ von Selbsthilfe und die Abhängigkeit von Experten. Dieses Deutungsmuster resultiert vor allem aus der professions- und expertenkritischen Diskussion der letzten Jahre.

Die Professionalisierungskritik hat u. a. innerhalb des psychosozialen Berufsfeldes die Aufmerksamkeit besonders auf zwei Phänomene gelenkt, nämlich zum einen auf die eigens durch professionelle Einwirkung hervorgerufenen „iatrogenen Störungen“ und Abhängigkeiten, zum anderen auf die alltäglichen Bewältigungsmuster von Problemlagen, die sich mit dem Stichwort „Selbsthilfe“ umschreiben lassen. Speziell die Überlegungen zur Selbsthilfe beinhalten entscheidende Ausgangsfragen für ein angemessenes Verständnis von psychischem Leiden. Daneben legen sie eine realistische Einschätzung der Bedingungen und Methoden nahe, unter denen professionelle Hilfe angezeigt und zu leisten ist.

Die letztgenannten Überlegungen verknüpft KEUPP mit Fragen nach der Funktionsweise „sozialer Netzwerke“; in ihnen vermitteln sich individuelle und gesellschaftlich-strukturelle Determinanten der jeweiligen konkreten Lebenslage. Aus ihrer Funktionsweise lassen sich Hinweise und Erklärungen gewinnen, wie Individuen ihren Alltag mit seinen spezifischen Belastungen und Problemen verbringen und zu bewältigen versuchen. KEUPP geht davon aus, daß sich überhaupt erst unter Bezugnahme auf diese *Vermittlungsebene* Aussagen hinsichtlich der professionellen Anforderungen im psychosozialen Arbeitsfeld machen lassen, die sich der besonderen Verkürzungen und Überforderungen bewußt bleiben, wie er sie am Beispiel der dargestellten Deutungsmuster herauszuarbeiten versucht hat.

2. Anhand von fünf Thesen versucht BERNHARD BADURA „*Spannungen und Widersprüche innerhalb der medizinischen Profession und im Gesundheitswesen*“ zu erläutern.

2.1. Die Sozialpolitik insgesamt scheint nach Jahrzehnten ungebrochenen Wachstums in eine tiefe Krise zu steuern. Die Funktionsfähigkeit sozialpolitischer Einrichtungen – bestes Beispiel die gerade ihr 100-jähriges Bestehen feiernde deutsche Sozialversicherung – wird durch gewandelte Problemlagen und Voraussetzungen immer mehr in Frage gestellt. Finanzierungsprobleme mit erheblichen politischen Folgewirkungen, Organisationsformen, deren fehlende Bürgernähe immer mehr beklagt wird, sowie Leistungskataloge, deren großzügige Ausweitung nicht verhindern konnte, daß wichtige Maßnahmen unterblieben oder dringende chronische Bedürfnisse nicht befriedigt werden, sind Indika-

toren, die dazu zwingen, die Grundlagen unserer Sozialpolitik neu zu überdenken. BADURAS Frage, wie für den Sozialstaat inzwischen geradezu charakteristische Nebenfolgen, etwa die ökonomische Ausbeutung der Konsumenten (Patienten, Klienten) und ihre damit verbundene politische und soziale „Entmündigung“ vermieden werden können, steht in der Nähe des von KEUPP diskutierten Deutungsmusters „Machtergreifung der Experten“ mit seinen Konsequenzen der „Enteignung“ von Selbsthilfe und dem Abhängig-Werden von Experten.

2.2. Der anhaltende Kostendruck im Gesundheitswesen wird vor allem den Verteilungskampf zwischen den dort tätigen Anbietern verschärfen. Die gleichzeitige personal- und technologieintensive ökonomische Eigentümlichkeit des Gesundheitswesens trägt in Verbindung mit ungewöhnlich hohen Einkommenserwartungen eines Teils der Ärzteschaft dazu bei, daß die Gesundheitskosten weiterhin überdurchschnittlich wachsen werden. Ob das Faktum, daß sich die Anzahl der Mediziner bis in die neunziger Jahre nahezu verdoppeln wird, eine Wende herbeiführen kann, scheint zweifelhaft; eher muß vom Gegenteil ausgegangen werden.

2.3. Neben zunehmenden Verteilungskämpfen werden gewandelte Anforderungen und Problemlagen zur Verstärkung von Spannungen und Widersprüchen im Gesundheitswesen beitragen. Seit geraumer Zeit existiert in der medizinischen Grundlagenforschung eine Stagnation, die der Öffentlichkeit bis heute ebenso weitgehend verborgen geblieben ist wie der Umstand, daß Lebenserwartung und Gesundheitszustand einer Gesellschaft nur in relativ geringem Maße durch medizinische Behandlung am einzelnen Individuum beeinflußt werden können.

Nicht der medizinischen Behandlung einzelner Erkrankter, sondern präventiv wirkenden sozialpolitischen und sozialhygienischen Maßnahmen verdanken wir die weitgehende Beseitigung der vor hundert Jahren noch häufigsten Todesursache, der Tuberkulose. Wie sich der Gesundheitsstatistik zahlreicher hochindustrialisierter Gesellschaften entnehmen läßt, gelingt es mittlerweile der so teuren hochtechnisierten Akutmedizin auch nicht, die modernen Zivilisationsseuchen wie Herz-Kreislaufkrankheiten, Krebs, Suchterscheinungen und psychosoziale Leiden wirksam zu bekämpfen.

Nach BADURA liegt dies zum einen daran, daß den gesellschaftlichen Ursachen dieser Krankheiten nicht mit den Mitteln naturwissenschaftlicher Laborforschung beizukommen ist; zum anderen liegt es daran, daß eine weitgehend auf *Diagnose und Therapie einzelner Individuen* konzentrierte Form der Krankheitsbekämpfung immer mehr an die Grenzen ihrer Wirksamkeit stößt. Auch hier scheint eine Parallele gegeben zu dem von KEUPP in seinem dritten Deutungsmuster kritisierten Individualismus, der als generalisierte Grundhaltung und als Perzeptionsmuster für Problemlagen nicht zu greifen vermag.

2.4. Das gewandelte Krankheitspanorama erfordert eine verstärkte Bekämpfung psychosozialer Risiken und multikausaler Krankheitsursachen; der hierzu erforderlichen *interdisziplinären und interprofessionellen Zusammenarbeit* von Medizinern und Sozialwissenschaftlern, von Ärzten, Soziologen, Psychologen und Sozialarbeitern stehen die vorhandenen Versorgungsstrukturen, aber auch zum Teil tiefsitzende Vorurteile und standespolitisch motivierte Hemmnisse entgegen.

Nach BADURAS Auffassung gewinnt das Wort vom „gesundheitsschädigenden Lebensstil“ nicht etwa deshalb an Popularität, weil die gesellschaftlichen Bedingungen dies tatsächlich nahelegen, sondern weil in der Vergangenheit fast ausschließlich solche Forschungsvorhaben gefördert wurden, von denen erwartet werden konnte, daß ihre Ergebnisse sich im Rahmen jener bereits bestehenden Versorgungsstrukturen würden umsetzen lassen.

Kennzeichen der bestehenden Versorgungsstrukturen sind Interventionsmodi, die weitgehend auf individuelle Therapie zielen. Von daher läßt sich nicht nur die Verzögerung dringend erforderlicher Strukturreformen im Gesundheitswesen erklären, sondern u. a. auch die desolante Situation der Epidemiologie und der sozialwissenschaftlichen Gesundheitsforschung.

2.5. Die letzte These BADURAS hat mehr appellativen und postulativen Charakter: Fehlentwicklungen, wie sie in Zusammenhang mit der Professionalisierung der medizinischen Versorgung auftraten, sollten im Bereich der psychosozialen Versorgung vermieden werden, sofern es hier in naher Zukunft zur Ausbildung neuer Berufsbilder und zur verstärkten Beschäftigung von Psychologen und Sozialpädagogen kommen sollte. Zu legitimieren hätten sich neue Professionen im Gesundheitswesen u. a. daran, inwieweit sie zur „authentischen Advokatur“ im Sinne der Betroffenen bereit seien.

Das Auftauchen des Begriffs „authentische Advokatur“ in diesem Zusammenhang erinnert in gewisser Weise an die „Anwaltspädagogik“ geisteswissenschaftlich orientierter Erziehungswissenschaft, die das Handeln des Erziehers unter die Maxime stellte, daß er das Recht des Kindes und Jugendlichen zu vertreten und die Ansprüche der Gesellschaft einer „Umformung“ zu unterziehen habe (NOHL u. a.). Die dahinter stehende Theorie des erzieherischen Verhältnisses war – historisch gesehen – ein Schritt zur Professionalisierung pädagogischer Berufe (vgl. AUERNHEIMER 1974, S. 190).

3. „Helfen als Beruf oder Helfersyndrom und Professionalisierung“ lautet das Thema WOLFGANG SCHMIDBAUERS. Er nähert sich dem Problemkreis von Professionalisierung aus einer ganz anderen Perspektive.

3.1. Die spezifischen Fragen und Widersprüche werden aus der Situation des aktiv praktizierenden Therapeuten gesehen: Das Handeln des professionellen Helfers läuft ständig Gefahr, der eigenen Hilflosigkeit zu erliegen. Helfen muß unter bestimmten Voraussetzungen als Abwehr anderer Beziehungsformen und Gefühle gedeutet werden, als „Helfer-Syndrom“.

Beim hilflosen Helfer wird die Kontaktaufnahme mit einem bedürftigen Schützling zu einer Art Droge. Daß ihn andere brauchen, wird zum Suchtmittel, auf das er nicht mehr verzichten kann. Der Helferberuf bietet die Möglichkeit, dieses Suchtmittel auf legale Weise zu erwerben. Die Probleme des Süchtigen wie des Helfers sind damit nie gelöst. Die hohen Dosen, die sich der Helfer auf diese Weise verschaffen kann, führen zu einer Abstumpfung, die in der amerikanischen Sozialforschung als Ausbrennen (burnout) anschaulich beschrieben wird (vgl. CHERNISS 1979). Der „ausgebrannte“ Süchtige hat keinen Lustgewinn mehr, wenn er seine Droge nimmt. Aber der Entzug ist noch unerträglicher, noch unangenehmer.

Diesem Konflikt gleicht die Situation des hilflosen Helfers, der für andere da sein kann, aber gerade deswegen selbst verarmt und innerlich, hinter seiner Dienstleistungsfassade, immer bedürftiger und kümmerlicher wird. Wesentlich für den hilflosen Helfer ist häufig, so SCHMIDBAUER, daß er die Rolle des Gebenden, Mächtigen, Verstehenden überall spielen muß, in der Arbeit wie im Privatleben. In manchen Fällen gibt es gar kein Privatleben, weil das Ideal der Selbstlosigkeit das ganze Leben bestimmt.

Wenngleich die Affinität von Helfen und Hilflosigkeit im psychosozialen Dienstleistungssektor besonders ausgeprägt sein mag, so muß man sich dennoch darüber im klaren sein und kritisch anmerken, daß *jeder* Beruf seine perversierten Erscheinungsbilder kennt. Den Problemen der Arbeitssucht, den sogenannten „workaholics“, widmen sich in den USA zur Zeit die verschiedensten Wissenschaftler und Publikationen. Die Phänomene sind bekannt: Da gibt es den Erfolgshungrigen,

der sich auch am Wochenende nicht von seinem Schreibtisch trennt und der unwirsch und deprimiert ist, wenn man ihn vom Arbeiten abhalten möchte, den Autoritätsgeüßten, der das „Machtspiel“ auch zu Hause nicht lassen kann und die Vaterrolle mit der des Chefs verwechselt, sowie den Streß-Süchtigen, der nur zum Ziel gelangt, indem er künstliche Krisen schafft, gleichsam Feuer legt, nur um es anschließend wieder löschen zu können.

3.2. Dennoch kann Arbeit nicht für jeden Bereich und jede Profession einfach als eine Aktivität mit klar meßbarem Ziel definiert werden. Eine klare Formulierung der Trennung von Beruf und Privatleben hält SCHMIDBAUER für die seelische Gesundheit vieler von ihren Institutionen ausgebeuteter Helfer für wichtig und wünschenswert. Gleichzeitig hält er aber die Entwicklung eines Arbeitnehmerbewußtseins in den Bereichen der medizinischen, psychologischen und pädagogischen Versorgung für zweischneidig, weil es in vielen Bereichen keine Teilung der Bedürfnisse von Klienten gibt, die der professionellen Arbeitsteilung entspricht. Wo die Helfer primär emotionale Bedürfnisse befriedigen sollen, ist die Versachlichung und Arbeitsteilung professioneller Hilfe in Gefahr, mit zunehmender Perfektionierung destruktiv zu werden. Der Klient gerät in die Rolle des Hasen zwischen den Igel: Er hat keine Chance, zu finden, was er sucht, weil immer jemand anderer zuständig ist. In einem „modernen“ Kinderheim mit heilpädagogischer und psychologischer Fachabteilung, Schichtdienst und hoher Fluktuation der Erzieher kann es dazu kommen, daß ein elternloses Kind jährlich von zwanzig und mehr wechselnden Fachkräften betreut wird. Zu kaum einer kann es dann eine tiefere emotionale Bindung aufbauen.

3.3 SCHMIDBAUER weist weiter darauf hin, daß gerade die Professionalisierung jener Dienstleistungen, die lange Zeit in den Familien autonom und ohne Verwissenschaftlichung geleistet wurden, die Gefahr mit sich bringt, daß sich die Betroffenen nichts mehr zutrauen und damit Selbstheilungskräfte verlieren, die durch die Hilfe der Spezialisten nicht mehr ersetzt werden können. Ein professionelles, auf die Person des akademisch geschulten Fachmannes abgestelltes Vorgehen, das sich über bestimmte Grenzen hinaus entwickelt, macht aus drei Gründen die Übel schlimmer, die es zu bekämpfen vorgibt: (1) es erzeugt technische Schäden, die seine Wohltaten überwiegen; (2) es begünstigt zerstörerische gesellschaftliche Verhältnisse und verschleiert ihre Bedeutung für das individuelle Leid; (3) es behindert und entfernt die Betroffenen von ihren Möglichkeiten, ihr Leben selbst zu gestalten, selbst zu gesunden und die krankmachenden Umweltfaktoren anzugehen.

3.4. Hier gewinnt SCHMIDBAUERS Analyse des hilflosen Helfers eine gesellschaftliche Dimension. Er macht deutlich, daß die Industriegesellschaft dazu neigt, Probleme, die durch ihre technische, profitbestimmte und zweckrationale Vorgehensweise entstehen, mit eben diesen Mitteln zu „lösen“. Jede solche „Lösung“ verschleierte das tiefer liegende Problem und erschwere seine Veränderung⁵.

Für den Bereich der psychosozialen Versorgung werde die Veränderung dadurch erschwert, daß Experten produziert würden, die für systembedingte Störungen zuständig seien. Sie gewannen ihre berufliche Rolle durch diese Störungen und schafften so einen zusätzlichen, an Grundsätzen von Angebot und Nachfrage, Profit und Konkurrenz

⁵ Hinter diesem Verfahrensmuster verbirgt sich offenbar ein generelles Strukturproblem des sozialen Dienstleistungssektors: Wo etwas nicht gelingt, wird die ‚Lösung‘ häufig in der bloß quantitativen Vermehrung der bereits angewandten Mittel und Methoden gesucht, damit aber systematisch verfehlt, weil die Rahmenbedingungen ungeprüft bleiben.

orientierten Wirtschaftsbereich. In ihm würden mit Hilfe bezahlter Dienstleistungen die Schäden verwaltet, welche Umweltzerstörung, Profitdenken und Wettbewerbszwänge anrichteten. Die Strategie der Professionalisierung beruhe auf der Annahme, daß alle durch die Industrialisierung angerichteten emotionalen Probleme rational durch geeignete Experten lösbar seien. SCHMIDBAUER bezeichnet diese Annahme als Irrtum, der ständig dadurch verschleiert werde, daß es diesen Experten sehr gut möglich sei, immer neue Erklärungen dieser Probleme zu finden und immer neue Techniken des Umgangs mit ihnen zu propagieren.

4. Vier Thesen bilden die Grundlage des Beitrages von HELGE PETERS zur Frage: *Entprofessionalisierung – Alternative für die Sozialarbeit?*

4.1. Weil darüber gestritten wird, bis zu welchem Grad Sozialarbeit Profession ist, führt PETERS zunächst die klassischen Merkmale von Professionen auf. Seiner Annahme nach gilt Sozialarbeit deshalb als Semiprofession, weil ihr nicht alle jene Merkmale zugeschrieben werden können.

4.2. Woher rühren die Erwägungen und Empfehlungen, Sozialarbeit zu entprofessionalisieren? Nach PETERS Auffassung sind sie die Konsequenzen einer Kritik, die sich mit zwei Merkmalen von Professionen auseinandersetzt, nämlich zum einen mit dem Merkmal systematisierten und spezialisierten Wissens, den dazu gehörigen Techniken und *Methoden*, zum andern mit dem Merkmal gesellschaftlich anerkannter Kompetenz für die Bewältigung wichtiger gesellschaftlicher Aufgaben.

Die Kritik an den Methoden und den mit ihnen begründeten Ansprüchen ist nicht neu. Doch während sie in der Vergangenheit vor allem auf das individualisierende Moment des methodischen Ansatzes abhob mit dem Hinweis, daß dieser letztlich die sozialökonomischen Konstellationen und damit auch die von ihnen begründeten Probleme der Adressaten übersehen lasse, geht die neuere Kritik in eine andere Richtung. Sie möchte gerade das individualisierende Moment sozialpädagogischen Handelns in spezifischer Weise zur Geltung bringen und kritisiert an den Methoden der Sozialarbeit, daß ihr Zugriff die Subjektivität des Adressaten *trotz* aller Individualisierungsrhetorik verneine.

Diese Objektivierungstendenz sei vor allem auf die professionalisierungsinteressierte Handhabung einer vorgeblich wissenschaftlichen, meist psychologisierenden Begrifflichkeit der Methoden zurückzuführen, die sich über die Alltagsdefinitionen der Adressaten hinwegsetze. Offizielle Notdefinitionen und Hilfevorstellungen der Interaktionspartner korrespondierten nicht miteinander. Auf solcher Kritik basierten die Entprofessionalisierungsempfehlungen. Intendiert sei die Wiederanerkennung der Subjektivität des Adressaten. Es komme darauf an, die Notempfindungen und Hilfestellungen der Adressaten im Rahmen von deren Plausibilitäten zu interpretieren und aufgrund solcher Interpretationen dann – in Kommunikation mit den Betroffenen – Bewältigungsstrategien zu entwickeln. Gefordert werde die „situative Öffnung“ und Alltagsorientierung der Sozialarbeit, nicht um den Alltag zu reproduzieren, sondern um die Blockierungszusammenhänge des Alltags als solche zu erkennen. Organisation von Selbsthilfe sei Mittel *und* Zweck, setze am Ende politische, soziale und individuelle Kompetenz beim Adressaten frei.

Der Sozialarbeiter verlöre danach die Rolle des Experten, der weiß, wie man Probleme löst. Das Kernstück der Profession – das systematisierte Wissen, die Techniken und Methoden – würde hinderlich, verführte zur Kolonisierung des Alltags der Betroffenen. Statt dessen müßte der Sozialarbeiter zu einem kontrollierten Perspektivewechsel fähig sein, fähig sein also, „sich systematisch auf die Sichtweisen der verschiedenen dem Handlungsfeld zugehörigen Personengruppen einzulassen“.

4.3. PETERS räumt ein, daß eine Sozialarbeit, die sich an so verstandenen Professionalisierungsempfehlungen orientiert, gewisse Erfolge haben wird und sie auch sicher in der Vergangenheit gehabt hat. Insgesamt gesehen seien die Erfolgsprognosen jedoch äußerst vage. Diese Einschätzung rechtfertigt er mit dem Argument, daß die Förderung von Selbsthilfeaktivitäten strategischen Zwängen entspricht, durch Sozialarbeit induzierte „Bedarfwucherungen“ der Adressaten über Selbsthilfeanregungen abzublocken. Der Vorwurf von PETERS enthält indirekt den ideologiekritischen Einwand gegen den Professionalismus. Es wird zunehmend erkannt, daß Sozialarbeit ihre Adressaten über die traditionellen Kanäle (Verwissenschaftlichung, Institutionalisierung, Bürokratisierung) nicht mehr erreicht. Deshalb versucht man nun, über neue Wege (Delegation, Dezentralisation, situative Öffnung, Alltagsorientierung) Zugang zu gewinnen (Konzept der „neuen Fachlichkeit“ in der Sozialarbeit). Soweit dabei Sozialarbeit das Selbsthilfepotential aktiviert, wird es nach PETERS' Dafürhalten allenfalls Widerstände von Sozialarbeitern geben, die ihre professionelle Identität bedroht sehen. Hier wäre zu fragen, ob dies wirklich der Fall sein muß und ob nicht empirische Gegenbeweise vorliegen. Auf zumindest ein Gegenbeispiel wurde von KEUPP in der Diskussion hingewiesen, auf die sogenannte „Irenoffensive“ in Berlin. PETERS meint jedoch, daß die empirischen Daten keine weitergehenden Hoffnungen erlauben. Den Optimismus, der aus so verstandenen Entprofessionalisierungsempfehlungen resultiert, deutet er als „überraschende Strukturblindheit ihrer Befürworter“. Armut und Devianz sind bekanntlich sozialstrukturelle Phänomene; sie lassen sich mit Hilfe sozialstruktureller Variabler wie Schichtung und Klasse erklären, die von individualisierenden, von der Alltagswelt der Betroffenen ausgehenden Bewältigungsstrategien kaum berührt werden. Selbstorganisation und Selbsthilfe derer, die nichts zu verweigern haben, noch nicht einmal Loyalität, mögen den subkulturellen Frieden einkehren lassen, die Verhältnisse zur „Superkultur“ – so PETERS – ändern sie nicht.

Als eigentlicher Adressat seien die *politischen Instanzen anzugehen*. Daher sollten Sozialarbeiter lernen, die Biographie ihrer Adressaten mit soziologischen, empirisch fundierten Begriffen zu schreiben. Das ließe ein Argumentationsrepertoire entstehen, das Koalitionen mit Bevölkerungsgruppen ermöglichte, auf deren Loyalität öffentliche Instanzen nicht ohne weiteres verzichten mögen. So könnte das unter solchen Perspektiven gesammelte Material zur Grundlage einer kommunalen Sozialplanung und Sozialpolitik werden. Zu hoffen wäre, daß Sozialarbeit dann nicht mehr das zu reproduzieren hilft, was zu beheben sie vorgibt.

Zu fragen ist an dieser Stelle, wie weit ein solch „aufklärerischer“ Gedanke wirklich trägt. Auch die nicht beantwortete Frage aus dem Plenum sei wiederholt, ob der Sozialarbeiter nicht mit einer Konzeption überfordert werde, die ihn als Systemkritiker gegen den Kapitalismus antreten lasse.

4.4. Zustimmung kann PETERS den Entprofessionalisierungsbegründungen, insoweit sie die Individualitäts- und Subjektivitätsfeindlichkeit gerade von Methoden entdeckt haben, die mit dem Anspruch angewandt werden, die Individualität der Klienten besonders zu berücksichtigen. Uneinsichtig sind ihm die Entprofessionalisierungsbegründungen, sofern sie als Entwurf einer neuen Sozialarbeit gelten wollen. Einer solchen würde vielmehr eine Ausbildung von Sozialarbeitern entsprechen, in deren Mittelpunkt makrosoziologische Analysen, Methoden empirischer Sozialforschung und Theorien zur Legitimationsabhängigkeit öffentlicher Instanzen stünden.

Damit zeigt sich, daß PETERS für die Abschaffung des alten Konzepts von Sozialarbeit plädiert. Er möchte weg von den Methoden und Techniken mit ihren psychologischen Überstülungen und will statt dessen zu einem Modell der *gesellschaftlichen Kompetenz* anregen, daß sich den Ergebnissen sozialwissenschaftlicher Forschung verpflichtet weiß und diese Kenntnisse *politisch* zur Geltung bringt. Ungeklärt bleibt hier allerdings die Bestimmung des Verhältnisses von politisch-gesellschaftlichem Engagement der Sozialarbeit zum unmittelbaren individuellen Anspruch auf Nothilfe bzw. auf Anleitung zur Selbsthilfe. Mag sein, daß Selbstorganisation vor allem dann Chancen besitzt, wenn sie ein gesellschaftlich relevantes Gut zu verweigern hat. Aber auch in der *Herstellung* von Subkultur läge ein nicht zu unterschätzendes Verweigerungspotential. Gerade da, wo es ansonsten nichts zu verweigern gibt, erhielte die *gezielte* und an die politische Adresse gerichtete *Aufkündigung* des subkulturellen Friedens den Charakter von Gegenmacht.

5. Zusammenfassung

Alle sozialen Dienstleistungsberufe haben es mit der Schwierigkeit zu tun, *einem Bedürftigen auslegen zu müssen, was ihm fehlt*. Von dieser unumgänglichen, aber sehr verschieden angehbaren hermeneutischen Aufgabe her bestimmt sich die gemeinsame Strukturproblematik. Weil die Bedürftigen in aller Regel eben gerade nicht oder nicht ohne weiteres sagen können, was ihnen fehlt, hängt Entscheidendes von der Kompetenz dessen ab, der die Auslegung vornimmt und die Art seiner Hilfestellung hiervon abhängig macht. Hierzu bedarf es einer möglichst qualifizierten Ausbildung, deren Modalitäten zwischen den verschiedenen Interessengruppen sehr umstritten sind. Die Professionalisierung entfaltet sich als Sicherung und tendenzielle Erweiterung des Zuständigkeitsbereiches. Mit Professionalisierung verknüpft ist immer auch eine Gefahr: daß nämlich das „Fußfassen“ der einen zum „Entmündigt-werden“ der andern führt. Der professionelle Helfer gerät in das Dilemma, von dem er lebt: *Er muß sich selbst überflüssig machen und kann doch nicht so tun, als ließe sich dieses Ziel ohne ihn erreichen.*

Literatur

- AUERNHEIMER, G.: Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie. In: WULF, CH. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 187–192.
CHERNISS, C.: Professional Burnout. New York 1979.

Anschrift der Autoren:

Dr. Helmut Gaßen, Robert-Schuman-Str. 2, 5000 Köln 91
Dr. Michael Schwander, Hügelstr. 30, 6940 Weinheim